

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ALINE YURI KIMINAMI

**CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE ESCOLAS DE LÍNGUA INGLESA:  
ENTRE DISCURSOS E SUBJETIVAÇÕES**

MARINGÁ - PR  
2016

ALINE YURI KIMINAMI

**CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE ESCOLAS DE LÍNGUA INGLESA:  
ENTRE DISCURSOS E SUBJETIVAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos – Estudos do Texto e do Discurso.

**Orientador:** Prof. Dr. Pedro Luis Navarro  
Barbosa.

MARINGÁ  
2016

ALINE YURI KIMINAMI

**CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE ESCOLAS DE LÍNGUA  
INGLESA: ENTRE DISCURSOS E SUBJETIVAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos – Estudos do Texto e do Discurso.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro  
Barbosa.  
Universidade Estadual de Maringá- UEM

---

Prof. Dra. Roselene de Fátima Coito

---

Prof. Dra. Simone Reis

Maringá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## **AGRADECIMENTOS**

Aprendi muito mais do que acreditava ser possível nesse processo para a obtenção de título de mestre. Enveredei por caminhos teóricos que nunca imaginei, enfrentei desafios que nunca esperei, fiz sacrifícios, escolhas difíceis. E posso dizer que cresci muito e aprendi que algumas felicidades só vêm como fruto de muito trabalho.

Aprendi também a virtude da gratidão e sua magnitude. Assim, agradeço imensamente:

Aos meus pais, Hilda e Walter, por sempre me apoiarem e me auxiliarem em minha dedicação aos estudos. Seu amor e seus esforços para que hoje eu pudesse ser quem eu sou nunca foram e nem serão subestimados ou esquecidos;

À minha família como um todo, dos membros mais velhos aos mais novos, que de uma forma ou de outra, nutriram em mim a estima pela leitura, pelos estudos e por sempre me desafiarem a buscar o conhecimento. Agradeço, em especial, aos tios Prof. Dr. Cláudio Shyinti Kiminami e Profa. Dra. Ruth Herta Goldschmidt Aliaga Kiminami, pelos conselhos e incentivos para seguir a vida acadêmica, conhecendo seus percalços, mas também desvelando a gratificação e o valor de ser professor, sendo exemplos admiráveis;

Ao Prof. Dr. Pedro Navarro, que tão generosamente me “adotou” e me deu a oportunidade maravilhosa de ser sua orientanda, de fazer parte de seu grupo de estudos, por ser sempre extremamente gentil e compreensivo durante todo o desafiador processo de desvendar Foucault;

À Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito por ter me oferecido imprescindíveis ensinamentos e orientações, não apenas como professora e parte integrante da banca examinadora deste trabalho, mas como a pessoa sempre sábia e carismática que é;

À Profa. Dra. Simone Reis, que tão solícita e gentilmente aceitou ser membro da banca examinadora, oferecendo contribuições muito valiosas e lançando luz sobre vários aspectos do presente trabalho;

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM (PLE), em especial à Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio, Profa. Dra. Renata Marcelle Lara e Profa. Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias

di Raimo, por serem além de professores admiráveis, terem dado às matérias ministradas brilho e humanidade, que fizeram toda a diferença em minha formação como mestra;

Ao Adelino, secretário do PLE, sempre eficiente e cujo papel foi essencial para a execução deste projeto;

À Fundação CAPES pelo financiamento desta pesquisa;

Aos colegas do Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF) pela simpatia, animação e por sempre me oferecerem auxílios valiosíssimos em âmbitos acadêmico e também pessoal, especialmente à Adelli Bazza por ter tão gentilmente contribuído na revisão deste trabalho com contribuições inestimáveis.

À querida amiga Aline Uchida por ter me dado força para vencer alguns obstáculos que se colocaram no caminho, sempre me dando força e ajudando como pôde, mesmo enfrentando suas próprias provações.

Aos colegas mestrandos e doutorandos (e já mestres e doutores) pela companhia e troca de saberes em sala, em especial aos queridos Hugo Hajime Kimura e Flávia Cristina S. Barbosa, parceiros de estudos, almoços e conversas.

À Luana de Souza Vitoriano, amiga que o mestrado me trouxe, por ter sido minha vital revisora de artigos, a pessoa que me lembrava de prazos e detalhes, por sua paciência e estimada amizade.

Ao meu noivo, Guilherme Alexandre Lino, porto seguro nas horas difíceis, parceiro nas alegrias e dificuldades, meu melhor amigo e meu amor em todos os momentos.

*“Talent is a dull knife that will cut nothing  
unless it is wielded with great force.”*

(Stephen King).

## RESUMO

O propósito deste trabalho foi o de analisar, nos atuais discursos que circulam com relação à Língua Inglesa (LI), quem é o sujeito atual configurado e subjetivado por representações em anúncios de escolas do idioma. Para a realização dessa análise, buscamos questionar a necessidade/obrigação de se aprender a LI que se impõe sobre os sujeitos, e investigar como se dá a representação (ou representações) do aluno de LI nos discursos circulando em campanhas publicitárias das escolas de LI mais reconhecidas no mercado, e a forma como tais representações produzem posições-sujeito. Buscamos trazer as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vistos como um dispositivo que “faz falar” da LI em contexto institucionalizado, para que fosse possível compreender o funcionamento dos discursos nesse contexto, aliando-os às análises das propagandas. As análises partiram de um embasamento teórico-metodológico pautado na análise do discurso de linha francesa, em especial nas obras de Michel Foucault, com a contribuição das teorias de Pierre Bourdieu e autores da área de ensino de LI e dos estudos culturais. Tomamos os anúncios como uma série enunciativa, unindo-os em quatro quadros enunciativos, com base nas seguintes regularidades concernentes à LI: Trabalho, Sucesso, Desafio e Mobilidade. A partir das análises, a inserção da LI nos currículos escolares nacionais foi percebida como uma forma contemporânea de governamentalidade e de biopoder, uma vez que o governo, através dessa imposição curricular, gere a população no sentido de preparar os cidadãos para um mercado de trabalho que exige o conhecimento da língua como pré-requisito para obtenção de cargos mais altos e variados. Nos anúncios que revolvem em torno do termo ‘trabalho’, percebemos uma dicotomia estabelecida entre os que sabem contra os que não sabem a LI, levando ao que temos como central no quadro referente ao ‘sucesso’, no qual os sujeitos que dominam a LI possuem o capital cultural necessário para serem capazes de celebrar conquistas. No quadro em que a LI é tratada como um ‘desafio’, notamos uma regularidade entre aspectos indicados pelos PCNs e os anúncios, no sentido de que a LI é vista como ferramenta (*paraskeuê*) que servirá como uma armadura para que o sujeito possa ocupar a posição-sujeito de interlocutor num mercado que pode muitas vezes se mostrar agressivo, sendo nessa medida, um cuidado-de-si. No último quadro, ‘LI como Língua de Mobilidade’, a LI também estabelece uma relação muito forte entre o que os PCNs asseveram quanto à importância da cultura no ensino da LI, e as campanhas publicitárias, que subjetivam os sujeitos como ‘cidadãos do mundo’, com o poder da mobilidade geográfica e cultural através do domínio desse saber específico que é a LI. Em uma análise global da série enunciativa, concluímos que a LI é representada como capital cultural e como uma forma de cuidado-de-si. O sujeito representado nas propagandas é majoritariamente jovem, e quando não necessariamente o é, temos uma produção de sentidos específica que decorre do uso de um sujeito mais maduro. O mesmo ocorre com o uso da figura do homem (preponderante no quadro LI como desafio) ou da mulher (LI como mobilidade). Vemos o discurso relacionado à LI funcionando na série enunciativa como um objeto de desejo, que emerge como uma possível falta fundante do sujeito, que pode (ou não), ao estar exposto a representações construídas pelas campanhas publicitárias, identificar em si o desejo/necessidade de aprender a LI em decorrência da falta constitutiva que ela faz, frente às subjetivações produzidas pelos anúncios.

**Palavras-chave:** Saber-Poder, Língua Inglesa, Subjetivação, Campanhas Publicitárias.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze, in the current discourses circulating about the English Language (EL), who is the contemporary subject configured and subjectified in the representations provided by Brazilian EL school's advertising campaigns. In order for this study to occur, the need/obligation of learning the EL which is imposed to the subjects was questioned, in search of how the representation(s) of EL students take place in the most well-known EL schools in the market, as well as how these representations produce subject positions. The contributions of the Brazilian National Curriculum Parameters (PCNs) were used as aid in this analysis, for we see them as a deployment that produces discourses about the EL in an institutional context. The analysis built on from a theoretical-methodological background based on the French discursive analysis, especially in the works of Michel Foucault, with contributing theories by Pierre Bourdieu and authors from the language teaching and cultural studies fields. The advertisements were taken as an enunciative series and gathered in four enunciative frameworks, with basis on the following regularities: Work, Success, Challenge and Mobility. After carrying out the analysis, the insertion of the EL in the school's national curriculum was perceived as a contemporary form of governmentality and biopower, since the government manages the population through that curricular imposition, as to prepare the citizens for a work market which demands the EL knowledge as a prerequisite for the attainment of higher ranked and more varied job positions. In the advertisements which revolve around the term 'work', a dichotomy was established between those who do and those who not know the EL, leading to what is central in the 'success' framework: those who have mastered the EL possess the cultural capital required for them to be able to celebrate conquests. In the framework in which the EL is dealt with as a 'challenge', a regularity was noticed between the aspects mentioned by the PCNs and the adverts, in the sense that the EL is viewed as a tool (*paraskeu  *) which will serve as a shield so that the subject may occupy the subject position of interlocutor in a market that may prove itself to be aggressive. Therefore, the EL is a form of 'care of the self'. In the last enunciative framework, 'EL as a Language of Mobility', the EL also establishes a strong relation between what the PCNs state as to the importance of culture in the teaching of the EL, and the advertising campaigns which subjectify the subjects as 'world citizens', with the power of cultural and geographical mobility through the mastering of this specific knowledge, the EL. In an overarching analysis of the enunciative series, we conclude that the EL is represented as a cultural capital and a form of care of the self. The subject represented in the advertisements is mostly young and when the contrary is present, a specific production of meaning is established from the use of the mature subject's image. The same happens with the use of the male figure (predominant in the 'EL as a language of challenge') or the female one (EL as a Language of Mobility). The discourse related to the EL functions in the enunciative series as a desire object, which emerges as a possible founding fault of the subject. The subject may or may not, as it is exposed to the representations built by the adverts, identify in itself the urge/need to learn the EL due to the constitutive fault the campaigns subjectifications may cause.

**Key-words:** Power-Knowledge, English Language, Subjectification, Advertising Campaigns.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro explicativo da Formação Discursiva.....	17
Figura 2- Esquema explicativo da relação FD-Enunciado- Discurso.....	19
Figura 3 – Quadro contrastivo entre a história global e história geral. ....	21
Figura 4 – Propaganda Secretária CCAA.....	26
Figura 5 - Árvore de Derivação Enunciativa.....	28
Figura 6 – Campanha Sucesso CNA .....	40
Figura 7 - Circuito da cultura .....	55
Figura 8 – Campanha Invista em Você Yázigi.....	58
Figura 9 – Campanha CNA Oportunidades.....	68
Figura 10 – Campanha CCAA Secretária.....	69
Figura 11 – Campanha Yázigi Aprender Inglês .....	72
Figura 12 – Campanha CNA Emprego Mulher.....	75
Figura 13 – Campanha CNA Emprego Homem.....	76
Figura 14 – Campanha Wizard Corretor Bilíngue.....	77
Figura 15 – Campanha CNA Comemoração.....	78
Figura 16 – Campanha CNA Celebre.....	79
Figura 17 – Campanha Yázigi Invista em Você.....	81
Figura 18 – Campanha CNA Hora de Sucesso.....	83
Figura 19 – Campanha CCAA Bruce Willis .....	85
Figura 20 - Campanha Wizard Anderson Silva.....	86
Figura 21 - Campanha CCAA Talk.....	87
Figura 22 - Campanha CCAA Futuro .....	88
Figura 23– Campanha Yázigi Você Cidadão do Mundo.....	91
Figura 24 – Yazigi Dia dos Professores .....	94
Figura 25 – Campanha Wizard monumentos .....	96
Figura 26 – Campanha Fisk Mundo .....	96
Figura 27 – Campanha Fisk Mala.....	97
Figura 28 – Campanha Yázigi Metro .....	102

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	7
SUMÁRIO .....	8
CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	9
1. SABER-PODER, VERDADE E MEMÓRIA .....	16
1.1 Do Enunciado à Formação Discursiva .....	16
1.2 Sobre a Relação Saber-Poder .....	29
1.3 Língua Inglesa e os PCNs: Acontecimentos e Memórias Discursivas .....	41
2. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE .....	49
2.1 A Questão do Sujeito.....	50
2.2 Da Identidade e Representação no Discurso .....	52
3. AS CAMPANHAS SOB UM OLHAR DISCURSIVO .....	60
3.1 Considerações Sobre o Caráter Semiológico do Discurso Publicitário.....	60
3.2 Adentrando Analiticamente nos Anúncios.....	67
3.2.1 A LI como Língua de trabalho .....	68
3.2.2 ALI como Língua de Sucesso. ....	78
3.2.3 A LI como Língua de Desafio.....	84
3.2.4 A LI como Língua de Mobilidade.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	104
REFERÊNCIAS .....	107

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Inglesa (doravante LI) hoje apresenta-se como parte integrante dos currículos nacionais, nas escolas regulares públicas e privadas. Está presente, nessas escolas, como disciplina obrigatória, assim como figura em nossa sociedade atual na forma de institutos de idiomas e escolas de inglês dedicados exclusivamente ao ensino da língua, procurados por muitos como forma de complementação/iniciação na aprendizagem desse idioma.

Nossa formação como profissional do ensino de LI, assim como nossa experiência e contato cotidiano com essa língua tem nos inquietado com relação às representações dessa língua que nos circundam, retratada como algo majoritariamente associado ao trabalho, à carreira, ao sucesso acadêmico e profissional, o que faz surgir também questionamentos quanto à “naturalização” do valor agregado à LI e da perpetuação de uma determinada representação daqueles que a estudam. Dentro dessa temática, toma-se como objetivo geral analisar quem é o sujeito atual configurado e subjetivado por representações em anúncios de escolas de LI.

Como Grigoletto (2007), também estudiosa desse tema, assevera, a partir da premissa de que o discurso sobre a LI habita o imaginário brasileiro, investigar os sentidos que circundam a dominação da LI neste contexto justifica-se não apenas como meio de conhecer os modos de subjetivação daqueles subjetivados por essa língua, mas também “como forma de avançar na reflexão sobre o binômio língua-identidade.” (p. 214). O processo de identificação do sujeito, de acordo com Jordão (2006, p.7), é composto de procedimentos interpretativos socialmente constituídos e legitimados, interdependentes e mutuamente influenciadores. É pertinente, portanto, que voltemos nossa atenção para aquele que é transformado nesse processo de movimento identitário causado pelo encontro dessas muitas variáveis incidindo sobre o sujeito.

Dessa forma, como objetivos específicos, buscamos 1) questionar essa necessidade de se aprender a LI que revolve os discursos sobre a língua, necessidade/obrigatoriedade essa tida como uma verdade, utilizando os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) como adido nesse propósito; 2) investigar como se dá a representação (ou representações) da LI nos enunciados que vão sendo sustentados imagética e textualmente nas campanhas publicitárias das redes de escolas

de inglês mais reconhecidas no mercado; 3) quais são as representações da LI configuradas em campanhas publicitárias de escolas de LI, quais posições-sujeito elas suscitam e a forma como tais enunciados e representações produzem posições de sujeito que subjetivam o indivíduo-aprendiz (ou não) do idioma.

Tendo esses objetivos em mente, o referencial teórico utilizado pauta-se, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault, especialmente em seus estudos que se referem à subjetividade e ao saber-poder, temas centrais de suas pesquisas. Pretendemos alcançar os objetivos propostos utilizando como base teórica o método arqueogenalógico desse autor, que consiste em uma análise de discurso que parte do enunciado como uma função enunciativa, vista sob quatro aspectos: 1) composta por uma materialidade e 2) uma modalidade enunciativa, tendo também 3) um objeto considerado como referencial e 4) que contemple um domínio associado. Esses quatro aspectos, vistos como um conjunto, fazem com que seja viável observar como se dão as relações de poder e saber, temas centrais também desta pesquisa e que incidem diretamente sobre a produção de individualidades e identidades.

Conceitos como a governamentalidade e as formas de micropoder, a subjetivação e a aprendizagem da LI como técnicas de si, a noção de regularidade e a de série enunciativa são explicitados com o intuito de viabilizar um estudo teórico-discursivo das subjetividades produzidas pelas materialidades analisadas. Para tanto, damos destaque à obra *A arqueologia do saber* (2008), por seu aspecto metodológico e estruturante dos conceitos foucaultianos, dos quais lançamos mão. Outras obras do autor que se mostram relevantes para a presente pesquisa são *Microfísica do poder* (1979), *O sujeito e o poder* (1982), *Vigiar e Punir* (2007), e também *A ordem do discurso* (1999), entre tantos outros textos que serviram para criar uma ponte entre as obras de Foucault e nosso entendimento de suas noções, como foi o caso de Gregolin (2007) e Lopes (2010).

Observaremos a constituição de uma série enunciativa sob o jogo de relações saber-poder, a partir da visão de uma história geral. Para isso, buscamos precisar:

[...] que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries; que sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que

"séries de séries" - ou, em outros termos, que quadros"2 – é possível constituir. (FOUCAULT, 2008, p. 11)

Como complementação a esses estudos discursivos, trazemos também a contribuição de autores dos estudos culturais, como os teóricos culturais e sociólogos Hall (2006), Bauman (2005), Silva (2007) e Woodward (2008), cujas reflexões com relação à cultura, à representação e à identidade se fazem relevantes para a concretização dos objetivos propostos, assim como o sociólogo Bourdieu (1979) cuja teoria que trata do capital cultural nos serve como complemento no propósito de compreender as relações de saber-poder na nossa pesquisa, ao trazer contribuições meritórias à baila.

Como forma de enriquecer a análise no que tange o aspecto semiológico, buscamos as contribuições do escritor Manguel (2001) e o também escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo, Barthes (1984), assim como algumas outras pesquisas que abordam a importância da LI e suas implicações e relações com o poder, a globalização e o mundo profissional, a partir de um ponto de vista discursivo. A seguir trataremos as contribuições dessas pesquisas para a presente temática.

Jordão (2004) analisa a questão da língua estrangeira, com destaque à posição LI, na formação do cidadão contemporâneo e no sistema educacional. A autora destaca algumas questões quanto à identidade nacional e o quanto ela é afetada quando a ideia de uma nacionalidade não é apenas vista em sua positividade, mas naquilo de nocivo que pode trazer ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, para que seja possível incluir e identificar, invariável e simultaneamente, é necessário excluir e hierarquizar.

No sentido das ideias propostas por Hall (2006), Jordão (2004) aponta para o fato de que, ao entrar em contato com outra língua, o aluno não perde sua identidade nacional, mas tal confronto tem, sim, o poder de fragmentar e pluralizar as identidades do sujeito. Tal encontro de línguas suscitaria, portanto, alternativa e suspeitamente, cobiça, tornando a língua estrangeira um *commodity*, segundo a autora, o que justificaria a quantidade abundante de escolas de língua inglesa em suas várias modalidades no Brasil. Como *commodity* econômico, a LI, mais especificamente, figura em nossa sociedade atual tanto como um meio ou instrumento de ascensão econômica quanto como objeto do Outro, que é mais elitizado, e superior cultural e economicamente.

A autora então levanta diversos questionamentos com relação à LI e sua presença (ou não) nas escolas, considerando diversos aspectos como o subjugo a

outra(s) cultura(s), os objetivos de seu ensino, sua (não) obrigatoriedade, cidadania no mundo globalizado e a questão do(s) sotaque(s) da(s) língua(s) inglês(as). Sem afirmar ter respostas definitivas para essas perguntas, Jordão (2004) aponta para a importância de se ouvir todos os envolvidos no processo educacional para que seja possível um consenso que possa ser satisfatório, dando menor enfoque ao ensino de sotaques e maior relevo para a capacitação do aluno, para que ele seja capaz de pensar criticamente a questão da LI.

Marques (2012) trata também da relação poder-saber no ensino de língua estrangeira, focando mais especificamente nas formas de resistência em documentos educacionais governamentais. Como trabalhamos com os PCNs, faz-se relevante observar o que outros autores têm a contribuir com relação a essa temática. Apesar de não tratarmos do mesmo documento, as contribuições com relação ao papel dos documentos no jogo saber-poder permanecem valiosas nesse escambo.

Ao analisar os traços argumentativos constituintes de tais documentos, a autora conclui que eles contribuem para o estabelecimento de um regime de verdade, perpassado por relações de poder-saber. Segundo ela, o regime de verdade é assegurado no discurso político-educacional devido às inúmeras referências e citações de pesquisas de especialistas, tanto na área de ensino e aprendizagem de línguas quanto na de Educação. Segundo tais pesquisas observadas, atribui-se “o valor de verdade por meio do status científico do saber institucionalizado, que não é advindo do Estado, mas é mantido por ele” (MARQUES, 2012, p. 288). O mesmo efeito assoma nos PCNs, documento estudado neste trabalho, como será mais bem trabalhado na seção referente ao documento, o que demonstra um ponto de contato entre as pesquisas.

Já Sousa (2007), em sua dissertação de mestrado, analisou a relação do aprendiz brasileiro com a LI e o espanhol. A autora, assim como mencionamos com esta pesquisa, realizou um estudo da constituição da LI como língua de destaque em contexto de negócios e seu desenvolvimento e expansão como língua internacional e na escola brasileira; verificou, por meio de questionários e a análise de livros didáticos, que a LI possui uma imagem primordialmente de uma língua de negócios. Ela afirma que, nos livros didáticos, poucas referências à cultura da LI se mostram presentes, sendo que o maior foco é depositado sobre a preparação do aluno para saber lidar com situações profissionais. Sousa (2007) refere-se à LI como “língua obrigatória”, obrigação esta imposta pelo mercado globalizado e também pela presença da LI nas escolas.

Sousa (2007) notou em sua pesquisa que os livros didáticos tendem a fazer um paralelo entre “aqui” e “lá fora”, sendo que o “aqui” representa um espaço de preparação e aprendizado para que o aluno possa um dia alcançar o “lá fora”, o país e a língua do Outro – um espaço que ainda não foi conquistado. Existe, portanto, um pré-construído no que se refere à obrigatoriedade da língua inglesa para que um dia o aluno possa dominar o mercado de trabalho.

Pilatti e Santos (2008), por sua vez, discutem em um estudo de caráter bibliográfico, partindo da visão do Secretariado Executivo, os desafios da qualificação profissional exigidos pelo processo de globalização, considerando o fato de que o mercado se tornou mais competitivo, exigindo profissionais cada vez mais competentes e providos de habilidades extremamente eficazes, uma delas sendo o domínio da LI, que é entendido pelas pesquisadoras como “ferramenta fundamental para a conquista do mercado de trabalho e crescimento profissional no mundo globalizado” (PILATTI e SANTOS, 2008, p. 1). Com base em Botelho (2008), as autoras demonstram como a remuneração e o cargo de pesquisados são afetados de forma direta pelo conhecimento na LI, uma vez que quanto mais (e melhor) se fala a língua, maior a sua remuneração e cargo, sendo a recíproca verdadeira e a relação, quando inversa, também: aqueles com menos conhecimento da LI possuíam remuneração e cargos mais baixos.

Dessa forma, observando esse conjunto de textos, pode-se concluir que a LI notabiliza-se hoje como uma língua internacional, que veio a ocupar uma posição de destaque em razão da globalização, e que se mostra, em vários âmbitos, quase tão imprescindível quanto imperiosa, em especial no contexto de trabalho e negócios.

### ***Metodologia***

Como forma de perscrutar uma materialidade que pudesse ser representativa da relação firmada entre os aspectos profissionais e a LI na atualidade, e tendo em vista a referência à quantidade significativa de escolas de idiomas no Brasil, como material de análise foram selecionadas campanhas publicitárias veiculadas nos últimos oito anos em vários meios pelas franquias de escolas de idiomas *Wizard*, *CNA*, *CCAA*, *Yázigi* e *Fisk* disponíveis na internet, a partir de uma seleção realizada em busca por imagens relevantes de anúncios de escolas de LI.

Os anúncios considerados relevantes foram aqueles cuja abordagem voltava-se mais pronunciadamente para a língua inglesa, e menos para as características da escola (anúncios como “estude na melhor escola de inglês” não contribuíam para as discussões aqui propostas, portanto não foram inclusos), permitindo uma análise da visão sobre a língua inglesa, e não sobre as escolas.

A escolha das escolas, por sua vez, foi feita tendo como embasamento duas pesquisas desenvolvidas em anos diferentes por duas revistas: *Exame* (2015) e *Pequenas Empresas, Grandes Negócios* (2008).

Tabela 1 – Tabela *Pequenas Empresas, Grandes Negócios*(2008)

As cinco maiores franquias de Ensino de Idiomas em número de unidades	
Empresa	Total de unidades em 2008
<b><i>Escolas Fisk</i></b>	997
<b><i>CCAA</i></b>	786
<b><i>CNA</i></b>	480
Yazigi Internexus	402
Number One	118

Fonte: <http://glo.bo/1SxgT1X>

Tabela 2 – Tabela “As maiores franquias em 11 segmentos” *Exame* (2015)

Educação e Treinamento
1° Wizard Idiomas
2° Kumon
<b>3° <i>Escolas Fisk</i></b>
<b>4° <i>CCAA</i></b>
<b>5° <i>CNA</i></b>

Fonte: <http://exame.abril.com.br/pme/noticias/as-maiores-franquias-em-11-segmentos>

Em destaque estão as escolas que permaneceram elencadas como “maiores franquias” em ensino de idiomas em ambas as listagens, sendo que, as escolas “*Number One*” e “*Kumon*” foram excluídas da análise, uma vez que os poucos anúncios

disponíveis não faziam referência à língua inglesa, em específico, mas sim às qualidades dos centros de ensino em questão. Por outro lado, a escola “*Yázigi*” foi incluída devido à sua grande disponibilidade de material de divulgação, apesar de aparecer em apenas uma das duas tabelas, estando ausente da listagem da revista “*Exame*”.

A escolha pelo material midiático fez-se relevante no presente contexto de pesquisa, uma vez que buscamos analisar, por meio da representação do aluno de LI, a sua identidade, ao realizarmos um gesto de leitura sob uma perspectiva foucaultiana de governamentalidade, levando em consideração a capacidade da mídia publicitária de subjetivar o sujeito aluno de inglês, ou seja, o poder de prover identificações e representações àqueles de quem trata.

As revistas das quais retiramos as listas, Exame (Grupo Abril) e Pequenas Empresas, Grandes Negócios (Grupo Globo), são também indicativos da LI vista como língua de negócios, considerando que são duas revistas voltadas majoritariamente para um público profissional e que se interessa por empreendedorismo, negócios, economia e assuntos afins. Não por acaso, são nesses dois grandes veículos midiáticos que figuram as listas levantadas de redes de escolas de inglês mais reconhecidas, uma vez que escolas de inglês podem ser consideradas como um negócio produtivo e lucrativo, tendo em vista a demanda nacional e internacional pela LI.

Observamos também o aspecto institucional da LI representado pelos PCNs no que se refere à disciplina de línguas estrangeiras modernas. A decisão por trabalhar com os PCNs originou-se do entendimento de que eles funcionam socialmente como um dispositivo que faz falar da LI em um contexto formal e regulado, sendo relevante, uma vez que mostra o discurso institucionalizado com relação à LI, suas representações e a importância a ela dada no contexto escolar. A divisão do trabalho revolve os conceitos-chave que orientam teoricamente a pesquisa, o saber, o poder, a verdade e a subjetividade.

Partimos de duas práticas heterogêneas, porém complementares. Como uma delas, temos os PCNs que deram abertura para que compreendêssemos como funciona a verdade, revestida pelo conceito de saber científico, nos discursos sobre LI. A segunda prática, a subjetividade, será observada principalmente no que aqui tomamos como *corpus* medular: as campanhas publicitárias selecionadas.

Para que pudéssemos realizar um gesto de leitura analítica que não surgisse dissociada dos conceitos teóricos, já no corpo do texto trouxemos algumas propagandas

que se mostraram exemplares dos conceitos teóricos que foram previamente mobilizados. Isso permitiu que, no capítulo de análise, fosse realizado o agrupamento das 20 campanhas publicitárias em quatro quadros enunciativos, conglomerados em suas regularidades. Nesse momento são trazidos ao texto também os aspectos teóricos que foram abordados nos capítulos anteriores, além das proposições dos PCNs com relação à temática trazida naquele momento.

## **1. SABER-PODER, VERDADE E MEMÓRIA**

Neste capítulo demonstramos os pressupostos teóricos postulados, em especial por Michel Foucault, cruciais para que seja exequível levar a cabo uma análise que se pretenda foucaultiana, como a questão do enunciado, da história serial, e a noção de memória discursiva. Para que seja possível compreender as questões que envolvem a LI histórica e socialmente na conjuntura nacional, neste capítulo traçamos uma trajetória da LI nos currículos brasileiros, tratando também de sua presença nos PCNs.

### **1.1 Do Enunciado à Formação Discursiva**

Nesta seção são abordados conceitos teóricos foucaultianos advindos principalmente do método arqueológico de Michel Foucault, para que seja possível realizar uma análise discursiva que tem como base e fundamento os preceitos por ele estabelecidos, a fim de analisar os discursos que permeiam a LI e tudo aquilo que envolve sua tessitura.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) sistematiza e estabelece o método pelo qual realiza suas elaborações teóricas, e é nesta obra que podemos ter uma visão mais completa dos conceitos de formação discursiva. É possível, nela, visualizar uma sequência de elementos interdependentes que se relacionam em uma cadeia significativa, na qual vemos as formações discursivas, o enunciado e o discurso em si como noções que se cruzam. Na obra, o autor descreve diversas tentativas de definir um grupo de relações entre enunciados, chegando ao fim ao seguinte entendimento:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2008, p. 43)

Assim, entende-se que a formação discursiva define-se na dispersão e na regularidade dos enunciados, sendo que uma formação discursiva só poderá ser individualizada, reconhecida, a partir de quatro elementos:

Figura 1 - Quadro explicativo da Formação Discursiva

<b>FORMAÇÃO DISCURSIVA</b>
- Objetos (Como a transformação da LI e seu ensino em um objeto discursivo)
- Modalidades Enunciativas (Posições sujeito que permitem a alguém dizer algo sobre a LI; os lugares institucionais de onde fala esse sujeito, ex. Anúncios, PCNs;)
- Conceitos (Campo associado à LI, séries enunciativas, nas quais temos aquilo que passou, que coexiste e que poderá vir a existir com relação ao que é dito sobre a LI)
- Estratégias (A forma como todas as estratégias derivam de um mesmo jogo de relações, como, por exemplo, os pontos de difração do discurso sobre a LI derivam uns dos outros, se gerenciam e se conjecturam na prática da globalização e do mundo do trabalho.)

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo da identificação desses elementos (objetos, enunciações, conceitos e escolhas teóricas), a pesquisa pode encontrar caminhos que auxiliem a discernir uma formação discursiva, sem que se faça necessário recorrer “nem a um *projeto* fundamental, nem ao jogo secundário das *opiniões*”. (FOUCAULT, 2008, p. 78)

O autor cunha também o conceito de regras de formação, visto que discorrer sobre uma formação discursiva é considerar que estamos diante de um conjunto de enunciados que possuem suas regras de formação:

Chamaremos regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos e escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2009, p. 43)

O enunciado, por sua vez, é visto por Foucault como uma função pertencente ao signo, mas como uma função enunciativa que precisa ser descrita levando em consideração seu exercício, suas condições de existência, as regras que a controlam e o campo em que se realiza:

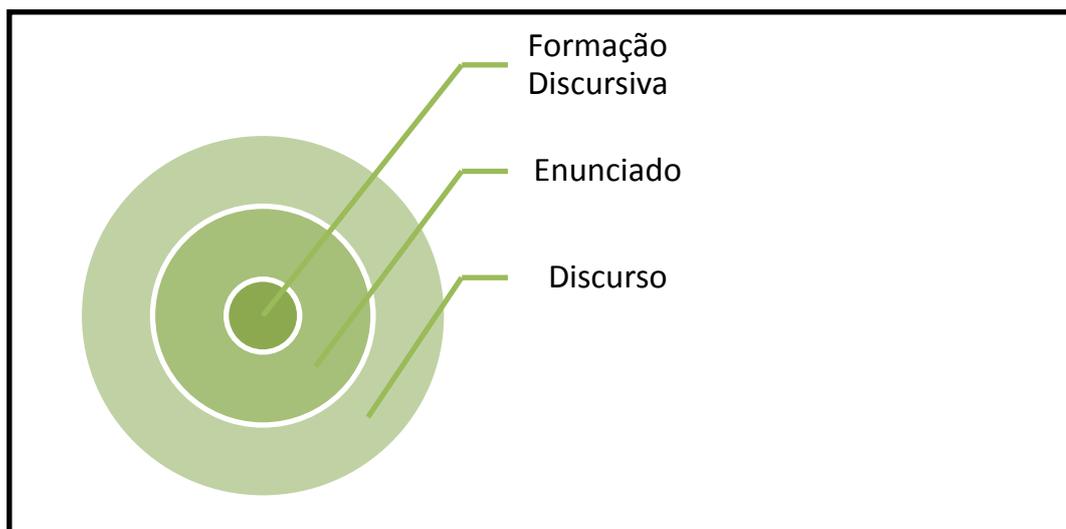
Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2008, p. 98)

Faz-se necessário que falemos do enunciado, uma vez que o *corpus* a ser analisado é composto justamente de enunciados discursivos, inseridos em um feixe de significações. Para Foucault, o enunciado é um átomo do discurso, a menor unidade de uma formação discursiva, não sendo, em si mesmo, uma unidade, mas uma função. Portanto, podemos entender com isso que enunciar é exercitar uma função enunciativa da qual o enunciado é o componente essencial.

O enunciado [...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõe, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação. (FOUCAULT, 2008, p. 98)

Os acontecimentos discursivos, dentre todos os outros enunciados possíveis e possibilidades infinitas e ilimitadas de combinação e uso, mostram-se como um “conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas” (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Figura 2- Esquema explicativo da relação FD-Enunciado- Discurso



Fonte: Elaborado pela autora.

Como o próprio título da obra “Arqueologia do Saber” ressalta, os elementos nela teorizados e descritos convergem para um entendimento do que é o saber em sua relação com o poder, e é essa relação e conceitos que tomamos como elementos basilares para o desenvolvimento do presente trabalho.

Foucault (2007), no que se refere ao saber-poder e aos jogos de verdade, explica que o poder disciplinar é um método que permite o controle minucioso das operações do corpo e que assegura a sujeição constante de suas forças, impondo uma relação de docilidade-utilidade. Esse poder disciplinar acontece por meio de efeitos de verdade produzidos a todo instante pela sociedade ocidental: são verdades repercutidas por enunciados ao mesmo tempo não-ocultos, mas nem por isso visíveis (FOUCAULT, 2008). Tais efeitos de verdade dão origem aos chamados *micropoderes*, os quais afetam nossa subjetividade servindo a eles de substrato.

Machado (2007), no capítulo de introdução da obra *Microfísica do Poder*, afirma que Foucault trouxe, metodologicamente, inovações como ter no saber o campo próprio para a investigação e traz à baila a variedade dos valores no decurso das épocas e da formação das nações.

Em verdade, na época em que ele desenvolvia suas pesquisas, Foucault questionou a história como era feita por historiadores, a qual o autor convencionou chamar de História Global ou História das Ideias. Essa forma de analisar a história buscava, de acordo com Foucault, “reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio -material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os

fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão - o que se chama metaforicamente o 'rosto' de uma época" (FOUCAULT, 2008, p.11). Em outras palavras, a História Global recorre, debruçando-se sobre longos períodos históricos, a continuidades ou a uma totalização, uniformização e, principalmente, uma gênese ou ponto de origem dos discursos.

Veyne (1982) destaca que toda história é arqueológica, na medida em que, para explicá-la e explicitá-la é preciso que a vejamos em todo o seu conjunto e que possamos "correlacionar os pretensos objetos naturais às práticas datadas e raras que os objetivizam, e em explicar essas práticas não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram" (VEYNE, 1982, p. 181). A história, como vista por Foucault, foca na singularidade dos acontecimentos, nas rupturas e dispersões discursivas. É uma análise arqueológica dos discursos, a qual:

[...] procura descobrir todo o domínio das instituições dos processos econômicos, das relações sociais nas quais pode articular-se uma formação discursiva; ela tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um status de pura idealidade e de total independência histórica; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas. (FOUCAULT, 2008, p.186)

Enquanto a História Global debruça-se sobre a interpretação do documento, na tentativa de transformar os monumentos em documentos, a História Geral ou serial, por sua vez, recai sobre a descrição do arquivo e realiza o processo inverso, com foco na descrição do arquivo e na transformação de documentos em monumentos. Ser um monumento no caso implica ao discurso que ele seja "desmontável que não precise respeitar uma unidade serial externa para ser compreendido, mas que traga em si elementos com os quais construir uma nova série." (LOPES, 2004, p. 142).

Outro aspecto diferenciador é que a História Global se volta para a cronologia, a continuidade e o sujeito fundante, contrariamente à História Geral foucaultiana, que observa as diferentes temporalidades, a descontinuidade e o descentramento do sujeito. Essa forma de estudar a história busca encontrar séries e não uma unidade dos discursos. Para demonstrar de forma mais pictográfica as diferenças entre essas duas histórias, trazemos abaixo um quadro comparativo opondo essas duas histórias em suas particularidades:

Figura 3 – Quadro contrastivo entre a história global e história geral.

HISTÓRIA GLOBAL (História Serial)	HISTÓRIA GERAL (História da Ideias)
Procura o “rostro” de uma época, uma totalização homogeneizante.	Foca na singularidade dos acontecimentos, nas rupturas e dispersões discursivas.
Busca a “origem” – gênese.	Correlaciona os objetos naturais às práticas datadas e raras que os objetivizam, a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram.
Debruça-se sobre a interpretação do documento.	Descrição do arquivo.
Transformação de monumentos em documentos	Transformação de documentos em monumentos
Continuidade, cronologia e sujeito fundante	Descontinuidade, diferentes temporalidades e descentramento do sujeito.
Unidade	Séries

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro, vemos visões divergentes daquilo que Foucault entende por história, frente aos historiadores em geral. Ele propõe, portanto, aquilo que deve ser observado para aqueles que se proponham a realizar uma análise calcada em uma história que seja realmente geral:

O problema que se apresenta - e que define a tarefa de uma história geral - é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries; que sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que "séries de séries" - ou, em outros termos, que "quadros" - é possível constituir. (2008, p. 11)

A história serial, desse modo, entende que, na análise da língua, um conjunto finito de regras suscita infinitos enunciados. A partir disso, ela pergunta segundo quais

regras um enunciado foi construído e segundo quais regras enunciados semelhantes poderiam ser/ter sido construídos.

[...] “aquilo-que-é não foi sempre” e como “as coisas que nos parecem mais evidentes são sempre formadas na confluência de embates e acasos, durante o curso de uma história precária e frágil. Esse é o sentido da muito repetida caracterização que Foucault fez de seus livros como “histórias do presente”. Suas histórias não tratam do passado, elas tratam de nós, hoje, e representam uma tentativa de mostrar não só como nos tornamos o que somos, mas também como poderíamos ter nos tornado alguma outra coisa. (OKSALA, 2011, p. 18

Tal posicionamento nos leva aos termos *raridade* e *acúmulo* preconizados n’*A Arqueologia do Saber* por Foucault (2008). Isso porque podemos observar apenas aquilo que é efetivamente dito, o que está aparente nas materialidades discursivas que nos cercam. Existe, dessa forma, entrelaçando-se a esses discursos, uma plethora de outros tantos que não estão ditos, mas que poderiam ser ou ter sido enunciados. Há, então um efeito de acúmulo e, paralelamente, um efeito de raridade, no qual:

nem tudo é sempre dito; em relação ao que poderia ser enunciado era língua natural, em relação à combinatória ilimitada dos elementos linguísticos, os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em déficit; a partir da gramática e do tesouro vocabular de que se dispõe em dada época, relativamente poucas coisas são ditas em suma. (FOUCAULT, 2008, p. 135)

Como ressalta Veyne (1982), para Foucault, a raridade se mostra como intuição inicial do autor, mais que a estrutura ou o discurso. Isso porque “os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina” (VEYNE, 1982, p. 151). A partir do momento em que interpretamos a ascensão da LI à posição de destaque ocupada na sociedade brasileira como um acontecimento, vão nos interessar nesta análise os vazios em torno desse acontecimento e todos os detalhes de um conjunto significativo de anúncios. Por isso, estuda-se minuciosamente as práticas ali envolvidas de forma a ensaiar uma tentativa de dar conta daquilo que não é tão prontamente notório sobre os modos de subjetivação dos sujeitos aos quais os anúncios se direcionam, assim como o questionamento sobre quem são esses sujeitos nesses discursos. Encontrar tais vazios, tais minúcias conseqüentemente, implica entrar na ordem do discurso.

Já nos advertia Foucault (1999) sobre os riscos de entrarmos na ordem do discurso, pela ligação que ele mantém com o desejo e o poder. Ordem que afasta o

discurso de uma relação de transparência entre as palavras e as coisas e o coloca na condição de acontecimento, isto é, como emergência histórica determinada pelas práticas discursivas e pelo conjunto de regras que regem essas práticas. Descrever o funcionamento discursivo exige, de acordo com o estudioso, procurar dar conta desse *algo a mais* que faz com que o discurso não seja confundido com um signo ou jogos de representação entre palavras e coisas, mas determinado (e nisso não há nada de negativo) pelo poder (SILVA, 2004, p.159).

A partir dessas observações, no contexto da LI, perguntamo-nos quais regras de formação possibilitaram as condições de produção e de existência desse discurso em circulação nas materialidades observadas que relacionam a LI ao mundo do trabalho e do sucesso profissional, em face aos outros discursos que não foram enunciados. Analisamos, todavia, não a linearidade, mas o descontínuo do discurso, junto à raridade do discurso (vários são os enunciados que seriam possíveis, dentre todas as possibilidades que existem, mas poucos são deveras enunciados) e a função de exterioridade, que não passaria por sua vez, “de contingência ou pura necessidade material, corpo visível ou tradução incerta – em direção ao núcleo essencial da interioridade.” (FOUCAULT, 2008, p. 137).

No que concerne à formação discursiva, Foucault retoma todos os efeitos mencionados (de raridade, exterioridade e acúmulo), discorrendo ainda sobre o conceito de positividade:

Descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma positividade. Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 142-142)

Destarte, analisar positividade seria o mesmo que mostrar segundo que regras “uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas”. (FOUCAULT, 2008, p. 203) É essa forma de

positividade unida às condições de exercício da função enunciativa mencionadas anteriormente que vêm a determinar um campo em que podem ser desenvolvidas “identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos. Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar de um *a priori* histórico”. (FOUCAULT, 2008, p. 144)

Dado o fato de que o *a priori* histórico é aquilo que rege tudo o que pode ou não ser dito em dada época e em dado domínio social, econômico ou linguístico, unido ao aspecto inatingível de uma totalidade, ainda que tenhamos acesso a objetos, materialidades que podem ser analisadas, não há como dar conta de tudo que se disse sobre algo. Temos, no entanto, o conceito foucaultiano de arquivo, o qual “entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”. (FOUCAULT, 2008, p.148)

O arquivo “forma o horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, a análise das positividades, a demarcação do campo enunciativo” (FOUCAULT, 2008, p. 149) sendo, portanto, de importância vital para a compreensão dos discursos. No entanto, não podemos dar conta do arquivo como uma totalidade, uma vez que ele compreende uma gama excessivamente extensa para que se possa abarcar em uma análise, “O arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade”. (FOUCAULT, 2008, p. 149) Enfim, necessitamos compreender que um arquivo não poderá jamais ser descrito como um todo significativo, uma vez que ele nos desprende de nossas continuidades. Ele não estabelecerá nunca para nós a autenticação de nossa identidade pelo jogo das distinções, já que somos no nosso cerne, a diferença em si.

A partir dessa inviabilidade de analisar todas as unidades e relações possíveis do discurso, faz-se necessário que haja um recorte. Quatro possíveis direcionamentos para esse recorte são indicados por Foucault (2008) sendo eles:

1. No caso em que os enunciados se referirem a um único e mesmo objeto, objetos estes que não são dados *a priori*, e que por sua vez, resultariam em discursos, mas o que é dito, em determinado momento, sobre algo, é o que daria existência ao objeto.
2. Quando for possível relacionar a forma e o tipo de encadeamento dos enunciados, caso no qual seria preciso caracterizar e individualizar a

coexistência dos enunciados dispersos e heterogêneos, caracterizar o sistema que rege sua classificação; verificar como um enunciado se ampara em outro, ou ainda supõe um outro ou o exclui.

3. No caso em que se verificar um sistema de conceitos permanentes e coerentes em jogo. São as formas de coexistência dos enunciados, que delimitam, por sua vez: um campo de presença (enunciados já formulados alhures e que são retomados); um campo de concomitância (enunciados que se referem a domínios de objetos distintos e a tipos de discursos diferentes, trazidos para confirmação analógica, de forma a servirem de premissas ou de modelos de raciocínio); e um domínio de memória (enunciados em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica).
4. Quando, de maneira a reagrupar enunciados, possa-se verificar a permanência e identidade dos temas. Para analisar o que Foucault chamou de formação das estratégias de um discurso, o autor propõe que se leve em conta: a) o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e vizinhos; b) a função que deve exercer o discurso estudado em um campo de práticas não discursivas; c) os regimes de apropriação do discurso, que apontam para o fato de que o direito de falar está reservado a um grupo determinado de indivíduos.

Todavia, ao testar essas hipóteses, Foucault deparou-se com inconsistências e dispersões de toda sorte que faziam com que se tornasse inconcebível uma unidade ou uniformidade. Ainda assim, foi possível notar um conjunto de “possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes” (FOUCAULT, 2008, p.42). A partir dessa observação, Foucault (2008) passa a observar justamente essas dispersões, impondo a elas “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (FOUCAULT, 2008, p 42).

Retomamos agora o conceito de função enunciativa, que não pode ser exercida sem que haja o domínio associado, cuja existência implica admitir que o enunciado, para sê-lo de fato, deve pautar a frase ou a proposição entre as linhas de um campo

contíguo, ou nas palavras de Foucault (2008) “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (p. 110). Isso quer dizer que os enunciados que vemos circular nos anúncios de escolas de LI analisados, por exemplo, não são e nem podem ser livres, autônomos ou neutros, uma vez que eles fazem parte de um conjunto ou de uma série, isto é, são componentes de um jogo enunciativo, que envolve o já-dito, como as condições de produção, de emergência e existência de um discurso. Tudo isso se caracteriza como aquilo que possibilita que um enunciado se atrele a uma memória e que reatualize outros enunciados, trazendo a esses enunciados novamente um efeito de atualidade.

Um dos enunciados presente em um dos anúncios retirado do *corpus* da presente pesquisa pode demonstrar a forma a qual isso ocorre. Ressaltamos que faremos uma referência ao enunciado neste capítulo teórico a título de exemplo, mas que o anúncio será retomado mais tarde, no momento de análise.

Figura 4 – Propaganda Secretária CCAA



Fonte: <http://www.izip.com.br/blog/curso-vip-ccaa-para-voce-ir-longe.html> (2011)

Na Figura 4 acima, utilizada como exemplo, podemos observar que vários já-ditos são resgatados. Temos um já-dito quanto à figura da secretária e daquele que possui uma secretária, mas também daquilo que permite a alguém ocupar tal posição: a

língua estrangeira. São vários componentes que, unidos, provocam efeitos de sentido, evocam e atrelam memórias quanto a essas representações aos enunciados, dando significações, num jogo enunciativo, ao que é discursivizado.

Chegamos, enfim, ao conceito que inicia a cadeia descrita no início do capítulo, o conceito de formação discursiva, que assim como os outros componentes da cadeia (discurso, memória, enunciado e acontecimento discursivo) fornece subsídios para que possamos adentrar a análise da série enunciativa. Essa noção contribui para que seja possível o agrupamento de enunciados conforme critérios explicitados pelo exercício da função enunciativa.

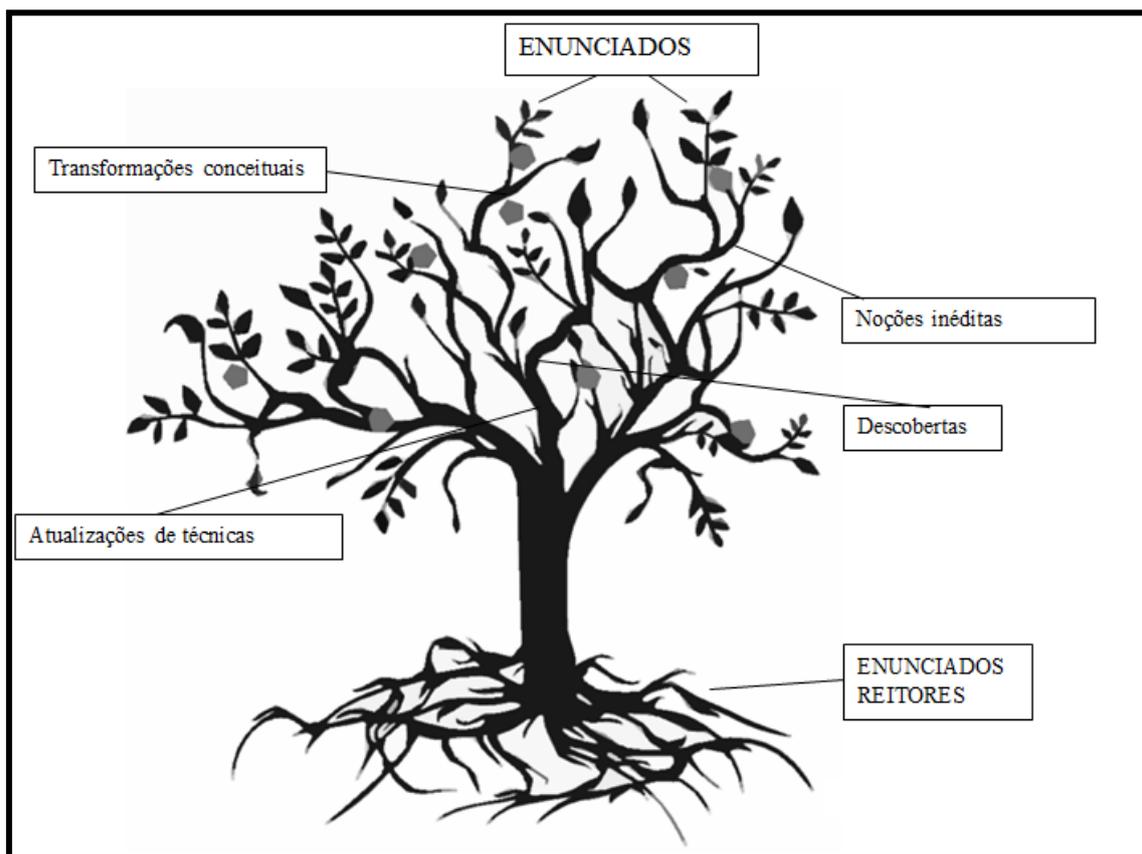
No entanto, antes de entrar nessa questão, vamos explicitar o conceito de enunciado reitor, que é importante para compreender a formação da série enunciativa e dos quadros enunciativos com os quais trabalharemos no capítulo 4.

Foucault (2008), tratando das hierarquias internas às regularidades enunciativas, afirma que todo enunciado se relaciona com uma regularidade, mas, ao mesmo tempo, ele não é apenas sombra do enunciado inicial, não sendo possível, assim, encontrar o enunciado único que articularia as regras de formação do objeto, do método, da modalidade enunciativa e do conceito. A arqueologia poderia organizar a árvore de derivação de um discurso como o da história natural, colocando:

[...] junto à raiz, como *enunciados reitores*, os que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecerem as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores. Na extremidade dos ramos, ou pelo menos no curso de todo um florescimento, ela encontrará "descobertas" (como a das séries fósseis), transformações conceituais (como a nova definição do gênero), emergências de noções inéditas (como a de mamíferos ou de organismo), atualizações de técnicas (princípios organizadores das coleções, métodos de classificação e de nomenclatura). (FOUCAULT, 2008, p. 162).

A partir disso, temos duas noções complementares: a de árvore de derivação enunciativa e de enunciado reitor. A primeira dá condições para que a segunda exista e possa ser identificada nos discursos, podemos ver uma interpretação imagética daquilo que Foucault (2008) diz sobre a árvore de derivação enunciativa na figura 5 abaixo:

Figura 5 - Árvore de Derivação Enunciativa



Fonte: Elaborada pela autora

Aplicando essas categorias ao nosso tema de estudo, podemos afirmar que as raízes, ou enunciado reitor, é o da LI como meio de obtenção de sucesso, profissional, em especial, e as folhas são os enunciados que vemos circulando nas campanhas publicitárias. Essa questão será retomada nas análises das séries enunciativa.

A série enunciativa, por sua vez, consiste em um agrupamento de discursos que sustentam regularidades quanto ao enunciado reitor, como no caso deste estudo, produzindo efeitos de verdade que objetivam e fazem subjetivar o alvo das campanhas como bem-sucedido ou não em decorrência do (des)conhecimento da LI. Nas palavras de Foucault:

A regularidade, assim entendida, não caracteriza uma certa posição central entre os limites de uma curva estatística - não pode, pois, valer como índice de frequência ou de probabilidade; especifica um campo efetivo de aparecimento. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (que seria menos esperado, mais singular, mais rico em inovações), mas sim

a outras regularidades que caracterizam outros enunciados. (FOUCAULT, 2008, p. 163)

Acreditamos que, discursivamente, não se possa falar de um enunciado imparcial, desprendido de outros enunciados e de uma rede de memória. Destarte, tomamos como série enunciativa o conjunto de anúncios que será analisado.

Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola. (FOUCAULT, 2008, p.112)

Considerando a noção de memória, aqui tida como um processo cambiável com o decorrer do tempo, “mas que passa por verdadeira a cada época, através do seu discurso, que obviamente não tem nada de natural, mas foi construído de acordo com o pensamento da época, ‘imposto’ tanto aos dominantes quanto aos dominados.” (Souza, 2012, p. 24) é axiomático dizer que ela está atrelada e imbuída de uma “história” e uma historicidade do discurso, que pode ser, numa perspectiva tradicional, relacionada a uma história linear, ou, como Foucault (2008) propõe, ligada a uma história descontínua e das memórias multifacetadas, plurais e, simultaneamente, singulares.

Tendo em vista essa relação da memória e história, empenhamo-nos na próxima seção, a tratar da forma com a qual a LI galgou espaço nos currículos escolares e nos documentos oficiais de diretrizes e bases para o ensino regular e as relações que advêm da historicidade e memória da LI no Brasil, bem como questões concernentes o saber e o poder que perpassam tais relações.

## **1.2 Sobre a Relação Saber-Poder**

Para Machado (2007, p. IX), autor da introdução da obra foucaultiana “Microfísica do Poder”, as teorias de Foucault propõem explicar “o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas ao próprio saber, ou melhor, que

imane a eles [...] os situam como elementos de natureza essencialmente estratégica.” (MACHADO, 2007, p. X). Dessa forma, é possível entender que os saberes, por possuírem tal natureza estratégica, se relacionam intrinsecamente com o poder. E o poder, por sua vez, pode ser usado como instrumento de análise com o propósito de compreender e explicar como se dá a produção dos saberes. A tal análise do porquê dos saberes e sua relação com o poder, por sua vez, Foucault convencionou em suas obras chamar “genealogia” do poder - que não deve ser, no entanto, confundida com uma teoria geral do poder, uma vez que Machado (2007, p. X) afirma que Foucault não vê o poder como algo que possuiria uma gênese, uma natureza ou características universais que possam ser elencadas. Isso porque o poder não é uno ou global e, sim, múltiplo, inconstante e heterogêneo, justamente por ser uma prática social constituída historicamente.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2007, 161)

A partir do entendimento do poder como algo fragmentado pode-se entender o termo “microfísica do poder”, pois ela significa um deslocamento quanto ao espaço e nível da análise, uma vez que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado” (MACHADO, 2007, p. XII), significando que as análises foucaultianas não partem do princípio de que o Estado seria o órgão central e exclusivo de poder e nem de que as outras múltiplas formas de poder existentes na rede social, as periféricas, sejam meramente extensões do poder estatal. Essas funcionam, não como algo que seja possível possuir ou não, mas como práticas ou relações de poderes que são exercidos e operam como uma maquinaria social que não têm como objetivo primordial termos que

são comumente associados ao poder, como reprimir ou censurar, mas sim o de “gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo” (MACHADO, 2007, p. XVI).

É no discurso, por sua vez, que podemos vislumbrar a articulação entre o saber e o poder e por isso, ao analisá-lo, “cumpre interrogá-lo nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)” (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Acreditamos também que o conceito de capital cultural, de Bourdieu (1979), pode agregar contribuições relevantes quanto ao campo discursivo da língua inglesa e pode também ser submetido à concepção de história constituída pelas relações de saber e poder foucaultiano. Segundo Callewaert (2003) Foucault e Bourdieu encontravam-se regularmente na época em que ambos lecionaram no *Collège de France*, eram amigos e partilhavam interesses políticos, sendo que Foucault chegou a apoiar a eleição de Pierre Bourdieu em 1981. Caracterizados como pós-modernos (apesar de suas mais importantes obras serem anteriores ao período), Foucault e Bourdieu consideram que “Deus está morto e que a existência humana se encontra marcada por uma finitude e uma historicidade radical. O sujeito humano surge descentrado, mais sujeito a campos do que criador soberano de sua própria existência.” (CALLEWAERT, 2003, p. 137). Tal posicionamento, que parte do pressuposto de que o sujeito é descentrado e caracterizado por sua finitude, é típico do pensamento de Nietzsche, autor que influenciou as pesquisas e pensamentos de ambos. Como visto, as pesquisas de Bourdieu e Foucault têm vários pontos de contato, apresentando duas teorias distintas, porém não antagônicas, que tratam do poder.

As obras de Pierre Bourdieu têm influenciado diversas pesquisas nas áreas sociológicas, antropológicas e históricas no mundo. Ao intentar explicitar as relações de poder inscritas na realidade social, ou em um campo social, Bourdieu (2000) busca revelar as formas implícitas de dominação de classes nas sociedades capitalistas, tomando objetos de análise inovadores como as sociedades tribais, sistemas de ensino, processos de reprodução e lógicas de distinção, dando atenção maior aos fenômenos de percepção social, produção simbólica e relações informais de poder. Alguns dos

conceitos-chave que Bourdieu (2000) desenvolveu são a noção de *habitus*, capital simbólico e campo, assim como aquele que nos parece condizer com o encaminhamento específico desta análise, o de capital cultural.

Bourdieu (1979) trata dos três estados do capital cultural. O autor afirma que esse capital está ligado ao corpo, pois deve ser assimilado, inculcado a custo de tempo. O tempo, para ele, se define como um capital “pessoal”, sendo que o tempo que temos para viver é o que temos de mais pessoal como forma de “pagamento” pelo bem cultural, já que não pode ser trocado, ganhado ou comprado. Por outro lado, Bourdieu (1979) admite que aqueles que possuem “um forte capital cultural” recebem também um “valor de raridade”, que implica no fato de que nem todos possuem os meios para continuar seus estudos além do que a força de trabalho exige, numa determinada conjuntura social. O capital cultural, portanto, seria a forma mais escamoteada de transmissão hereditária, uma vez que a ideia do mérito encobre as questões mais profundas envolvidas, como o acesso a um estudo continuado ou incentivo dos pais para um começo precoce na acumulação de conhecimentos. Bourdieu (1979) estabelece, portanto, uma relação entre o capital cultural e a economia, já que são, em grande parte, as condições financeiras que abrem possibilidades para que o capital cultural seja adquirido e acumulado.

Quanto a isso, Bourdieu (2009) destaca que a ação pedagógica deve fornecer explicitamente os instrumentos para que alunos possam alcançar um êxito comunicacional, o que é muito mal distribuído devido à segmentação de classes da sociedade: “Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente aquilo que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham aquilo que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural” (BOURDIEU, 2009, p.306).

Com isso, o autor indica que, para que o aluno seja capaz de ser bem-sucedido no âmbito escolar, é necessário que ele possua certas noções de cultura e capacidade linguística e comunicativa que devem ser prévias, recebidas da família, de seu círculo social “[...] competência linguística e cultural que as diferentes classes ou frações de classe estão em condições de transmitir, tendo em vista, sobretudo, a cultura de que dispõem e o tempo que podem dedicar à sua transmissão implícita ou explícita” (BOURDIEU, 2009, p. 307).

Em nosso entendimento, se pensarmos na língua portuguesa padrão como um exemplo de capacidade linguística pré-exigida do aluno e que a classe social a que pertence o aluno incide fortemente sobre os ‘instrumentos’ que ele leva para a sala de aula (e as situações decorrentes da educação formal, como os exames e o mercado de trabalho), nos parece que fica muito distante das classes mais baixas a possibilidade de obterem sucesso na aquisição de uma língua estrangeira como a LI, na medida em que:

[os bens simbólicos que indicam a excelência em matéria de cultura] pertencem apenas àqueles que adquiriram a cultura, ou ao menos as disposições necessárias á aquisição da cultura escolar por familiarização, vale dizer, através da aprendizagem imperceptível imposta pela educação familiar como modo de aquisição dos instrumentos de apropriação da cultura dominante cujo monopólio encontra-se em mãos das classes dominantes. (BOURDIEU, 2009, p. 310)

Entendemos, assim, a língua inglesa ainda como um capital cultural institucionalizado, que, de acordo com Bourdieu (1979), representa o capital informacional, dos títulos e outras credenciais referentes ao âmbito educacional. Existe uma correlação significativa entre o êxito escolar e a posse do capital cultural que é a LI, uma vez que ela é disciplina integrante do currículo escolar, ou seja, espera-se que o aluno adquira esse capital cultural para que receba seu diploma. No entanto, como visto, existem aqueles que possuem esse ‘instrumento’ dado pela família e que têm, dessa forma, mais condições para dominar esse capital e muitas vezes já têm uma posição no mercado de trabalho devido à sua classe social. “Assim, à medida que nos afastamos da esfera escolar, o diploma parece perder sua eficácia própria de garantia de uma qualificação específica [...] até tornar-se uma simples condição permissiva.” (BOURDIEU, 2009, p. 334), já que o diploma não passaria de uma legitimação para que as classes mais altas continuem nos cargos mais altos, em posição de poder.

O conceito de capital cultural é complexo com múltiplas dimensões e áreas de atuação. De acordo com Silva (1995, p. 35), “essa complexidade e abrangência tornam o conceito difícil de lidar, tanto teórica quanto empiricamente, (*sic*) por outro lado, ajudam a destacar as diversas formas com que a cultura pode se tornar uma fonte de poder”.

Ainda tratando do poder, Bourdieu (2000) o descreve como sendo um “círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma”, é um poder simbólico que é invisível, de construção da realidade e, portanto, estruturante e os sistemas simbólicos,

como a arte, a religião e a língua, são por ele estruturados. Esse tipo de poder faz crer, faz transformar a visão e a ação sobre o mundo, se definindo sobre/em uma relação entre os que exercem o poder, e aqueles que a ele estão sujeitos. Entendemos que o poder simbólico detém o poder de transformar algo como uma língua em um capital cultural, na medida em que, ao ser exercido, faz transformar a visão que temos sobre tal objeto. Quanto a isso, Cruz (1991) destaca:

Existe um mercado lingüístico em que a competência funciona como um capital, que possibilita um sistema de trocas simbólicas dentro do universo social. A competência dominante funciona como capital lingüístico assegurando um ganho de distinção na sua relação com as outras competências, na medida em que os grupos que a detêm são capazes de se impor como únicos, os legítimos, nos mercados lingüísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, social etc). (CRUZ, 1991, p. 79)

Existe, portanto, imbuída na necessidade da aquisição desse capital linguístico e dessa competência linguística, uma dominação simbólica, exercida de tal forma que as “escolhas’ do *habitus* [...] são realizadas, sem consciência nem coerção, por força das disposições constituídas igualmente fora da consciência e da coerção, apesar de serem indiscutivelmente o produto de determinismos sociais” (BOURDIEU. 1998, p.38). Assim, essa dominação simbólica só pode exercer-se sobre um sujeito já pré-disposto a aceitá-la, em razão de seu *habitus*, termo que se refere à capacidade de uma determinada estrutura social de ser incorporada pelo sujeito, em decorrência de suas pré-disposições para sentir, pensar e agir.

Dessa forma, a necessidade de se aprender a LI não é uma coerção. Ainda assim, o poder de dominação simbólica permeia o processo que sofre o sujeito que possui o *habitus*, a pré-disposição de entender que a LI é necessária, por vê-la como um capital cultural. Por meio de um longo e vagaroso processo de aquisição e transformação, a necessidade da LI pode ser reconhecida pelo sujeito:

[...] tal reconhecimento se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico e que se encontram, portanto, ajustadas fora de qualquer cálculo clínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro material e simbólico que as leis de formação dos preços característicos de um determinado mercado garantem objetivamente aos detentores de um certo capital linguístico. (BOURDIEU, 1998, p. 38)

Quanto a um tipo de poder específico que predomina na sociedade ocidental, a governamentalidade, Foucault (1979) discute que governar implica vários tipos de governo e, ao discutir mais especificamente a definição de governo provida por Guillaume de la Perrière, na qual o autor diz que “governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente” (PERRIÈRE *apud* FOUCAULT, 1979, p. 282), Foucault nos atenta para a palavra “coisas”, que, para ele, são os homens em relação a coisas como “as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, (...) costumes, hábitos, formas de agir ou pensar, etc.” (FOUCAULT, 1979, p. 282).

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Oriente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1998, p. 291-292)

Abrimos agora um momento para tratarmos brevemente da questão do dispositivo, que é um conceito-chave para Foucault, e que possui relação próxima com a questão da governamentalidade. Agamben (2005) discorre sobre o conceito, afirmando, a partir da leitura de uma entrevista dada por Foucault em 1977, que o dispositivo:

1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. o dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.

2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.

3) É algo de geral (um *resseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico. (AGAMBEN, 2005, p. 9)

Agamben (2005) afirma que Foucault toma emprestado o termo positividade de Hegel, e depois o transforma no que se tornaria mais tarde em "dispositivo", entendendo

com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder. Para o autor, Michel Foucault buscava “investigar os modos concretos em que as positivities (ou dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder” (AGAMBEN, 2005, p.10) e, segundo o autor, devido ao processo de consolidação do capitalismo, ocorreu uma proliferação dos dispositivos, a tal ponto que “hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo.” (AGAMBEN, 2005, p.13).

Neste trabalho, entendemos os PCNs como um dispositivo, uma vez que eles servem como uma ‘rede’, que engloba em si a episteme foucaultiana, que dá caráter científico e legitimado aos saberes que nele se encerram, fazendo falar sobre o objeto LI, criando representações do que a LI é num contexto de governo sobre aqueles que estão sujeitos a esse dispositivo.

Governar, portanto, seria para o autor um ato de gestão geral da população, com objetivos como, por exemplo, os de fazer com que se produza riqueza e que se forneçam meios de subsistência, de forma que gerir a população, no caso, “significa geri-la em profundidade, no detalhe” (FOUCAULT, 1979, p. 291) utilizando como forma de alcançar tais propósitos, “dispor” as coisas, ou seja, empregar mais táticas do que leis, e também as próprias leis como táticas.

A governamentalidade da qual Foucault trata, quando fala da Grécia antiga, se dirigia ao governo de si e dos outros – o lar, a cidade a população, sendo um tipo de poder disciplinar, no qual instituições provêm estrutura lógica para a disciplina dos comandos sociais. A disciplina aqui é vista como uma técnica, um mecanismo, um dispositivo de poder, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade utilidade” (FOUCAULT, 2007, p.30). Como se pode perceber, as disciplinas atuam sobre o corpo dos indivíduos, manipulando gestos e condutas, os adestrando. Nessa medida, o poder é entendido como “invisível” e simultaneamente, onividente.

O poder disciplinar tem como propósito aumentar o efeito do trabalho humano para torná-lo ao máximo economicamente eficiente e politicamente dócil e, portanto, “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.” (FOUCAULT, 2007, p. 119). Apesar de parecer, sob um

olhar superficial, algo negativo, para Foucault o poder disciplinar, devido a uma visão imparcial e livre de juízo moral, figura como produtor de individualidade, uma vez que o indivíduo seria, assim, produto do jogo saber-poder.

Atualmente, por outro lado, vivemos em uma sociedade de controle, uma sociedade pós-industrial e de serviços marcada pela influência midiática. Quanto a isso, os mecanismos de poder na sociedade de controle, nas palavras de Gregolin (2007), “tornam-se cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais interiorizados pelos sujeitos: esse poder é exercido mediante máquinas que organizam o cérebro (redes de informação) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.)”. A partir dessa ideia, pode-se falar de uma biopolítica ou de um biopoder. ‘Bio’ porque trata da vida, do pertencimento à espécie humana, dos corpos – sendo a população esse novo corpo - e o que está diretamente em jogo, nesse poder, é a produção e a reprodução da vida, na ideologia do “bem-estar social”.

Como explica Danner (2009), estabelecem-se, assim, dois conjuntos de mecanismos que se mostram ao mesmo tempo complementares e articulados entre si, ocupando, no entanto, esferas distintas: “na esfera do corpo, o poder disciplinar; na esfera da população, o biopoder, atuando por meio de mecanismos reguladores”. (DANNER, 2009, p. 792).

Nessa medida, Gregolin (2007) discute que hoje a produção discursiva de identidades do sujeito cabe à mídia, uma vez que “a profusão dessas imagens age como um dispositivo de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social” (GREGOLIN, 2007, p.48). A prática midiática propende para o sentido de condução da população, já que possui sua arte de governar a partir de seus mecanismos particulares. É preciso que voltemos nossos olhares aos modos como a mídia constrói sentidos e produz subjetividades, dado que a mídia, vista como uma superfície de emergência da produção e circulação de sentidos na sociedade (NAVARRO, 2006), pode ser entendida como um instrumento de governamentalidade.

Percebemos também a inserção da língua inglesa nos currículos escolares nacionais como uma das referidas táticas de governamentalidade, uma vez que o governo, através dessa imposição curricular, gere a população no sentido de preparar os cidadãos para um mercado de trabalho que exige o conhecimento da língua como requisito para obtenção de cargos mais altos e variados. Ao ser capaz de se enquadrar

nessa exigência e ser contratado, o sujeito alcança uma situação favorável para que possa se subsistir, governar sua família e acumular, produzir e fazer circular riquezas.

Ao tratar do biopoder, chegamos ao conceito de “governo de si” e, em última instância, ao “cuidado de si” e as “técnicas de si”, já que, como afirma Gregolin (2007), o “biopoder materializa-se no governo de si”.

Para Foucault, o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade, como tratadas neste trabalho, é o cuidado de si (CANDIOTTO, 2008). De forma a explicar tal relação é preciso que primeiro nos voltemos ao cuidado de si (*epiméleia heautoû*) como era visto na Grécia Antiga. No período socrático-platônico, no qual o “cuidado de si” era visto como indissociável do coletivo, aprendia-se o governo de si para que fosse possível governar os outros, funcionando como sinônimo de gestão política e administrativa. Como forma de exemplificação, Foucault (2010) analisa a história de Alcibíades, um jovem belo e de família muito abastada que, ao chegar à maturidade, se encontra desprovido de tudo e todos, por ter deixado de exercitar o cuidado de si na juventude.

Com essa história exemplar, Foucault explicita a ideia de que “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6). O propósito desse governo de si era a busca de uma vida boa, que se transformasse em uma obra de arte, em busca da estética da existência.

Outro aspecto desse cuidado de si helenístico-romano e que se mostra mais relevante para o presente trabalho, se relaciona mais à auto-observação. É a “necessidade de vencer a ignorância e também da ignorância do que se ignora, além da importância de conhecer a si mesmo para reconhecer o divino no próprio eu, e por último, conhecer a si mesmo pelo reconhecimento do divino pelo acesso à verdade.” (BOLSONI, 2015). Nesse sentido, é possível perceber já uma certa necessidade de “vigiar”, para que possa existir um “cuidado de si”.

Vigiar-se, no caso, estabelece uma relação com o poder panóptico, disciplinar, contido na obra de Foucault (2007) *Vigiar e Punir*, que figura como um “dispositivo importante, pois automatiza e desindividualiza o poder.” (FOUCAULT, 2007, p. 167), na medida em que parte da metáfora da torre central que tem acesso a todas as celas que a cercam. “o ‘vigilante’ pode ver todos, sem que seja percebido, e os que estão submetidos se imaginem sempre vistos, mesmo que nenhum vigia esteja lá, na torre de controle, a perscrutá-los” (FISCHER, 2012, p. 45). Assim, cria-se um controle que

deixa de ser externo para que a vigilância se incorpore ao sujeito e faça parte de cada um. E vigiar-se, nessa determinação, torna-se um ato, uma técnica de cuidado de si.

Como vimos, a partir de histórias ilustrativas gregas como a de Alcibíades, que procura um mentor para que possa alcançar o governo de si – e dos outros, Foucault busca a cultura clássica e histórias exemplares para mostrar que existe uma diferença entre o cuidado de si clássico em face ao que temos como práticas de cuidado de si na contemporaneidade. Nesse contexto, o “princípio do cuidado de si emerge como fim privilegiado das práticas de si” (CANDIOTTO, 2008, p. 94).

Atualmente, o cuidado de si é individualizante, um jogo de individualização que desobriga o compromisso do sujeito no laço social, fazendo com que ocupar-se de si mesmo ganhe um sentido com finalidade no próprio sujeito, pois o eu com quem se carece ter cuidados é o eu que tem como alvo o seu próprio cuidado de si e não mais com o objetivo de governar os outros. Desse modo, “a meta da prática de si é o eu. Somente alguns são capazes de si, muito embora a prática de si seja um princípio dirigido a todos”. (FOUCAULT, 2010, p.114). Sendo assim, esse princípio universal se endereçaria e imporá, portanto, a todos.

A partir da observação da cultura grega do cuidado de si, buscamos, neste trabalho, trazer este conceito para a contemporaneidade, para a realidade atual, na qual temos práticas de si que diferem das usadas para o cuidado de si helenístico, mantendo, ainda assim, questões muito próximas a ele, na medida em que, a partir de técnicas de si diferenciadas, buscam-se os mesmos objetivos que os propostos na cultura grega: “a ultrapassagem de si”.

Quanto a essa questão, Hadot (2002 *apud* CANDIOTTO, 2008) questiona Foucault quando este trata do sujeito ético, visto a partir de uma estética da existência. Para o autor, o cuidado de si deveria ser visto mais em termos de transformação, de “ultrapassagem de si”, do que pelo viés da estética. Quanto a isso, Candiotto (2008) sustenta em seu trabalho que a subjetividade da qual Foucault trata, em sua relação com a verdade, se refere a modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais, por isso, Foucault também tomaria a constituição do sujeito como ultrapassagem de si.

Tendo em vista as representações existentes da LI como meio de obter determinados bens simbólicos relacionados ao trabalho e à globalização (como está mais bem explicitado nos capítulos seguintes), estudar a LI se mostra como uma técnica moderna de cuidado de si, sendo que os objetos que falam e fazem falar da LI – os

PCNs, as campanhas publicitárias – posicionam a LI como uma técnica de si que permite ao sujeito alcançar a possibilidade de incluir-se num contexto de inclusão na biopolítica atual.

Considerando o ensino da LI, observamos que, nas propagandas, há um movimento no sentido de indicar que o aluno deve cuidar de si, deve se preparar para o futuro, para que seja capaz de ser bem-sucedido no campo profissional. Dessa forma, o ato de aprender a LI funciona como uma forma de cuidado de si nesse contexto.

Figura 6 – Campanha Sucesso CNA



Fonte: <http://www.kexpress.com.br/site/images/portfolio/full-size/01.jpg&imgrefurl> (2012)

De forma a ilustrar o que foi argumentado acima, vemos na Figura 6 acima um exemplo de como as campanhas publicitárias reverberam esse discurso do cuidado de si, por meio do investimento na aprendizagem da LI para propósitos profissionais. O enunciado “Aprende inglês em 15 meses e passou na entrevista de emprego”, unido ao

seguinte: “A cada aula um sucesso. A cada sucesso uma comemoração” dá visibilidade a uma correlação direta entre a LI e o sucesso profissional.

Partindo do entendimento de que o cuidado de si implica técnicas ou tecnologias que permitam ao indivíduo buscar sua “subjetividade, verdades de e sobre o sujeito, nos mais diferentes espaços, práticas e discursos, e sempre articulados a relações de poder” (FISCHER, 2012, p. 46), é preciso que exista um fio condutor que una as diversas formas de subjetividade, “composto de uma série de procedimentos, denominados ‘técnicas de si’, que, em todas as sociedades, fixam, mantêm ou transformam a identidade dos indivíduos em função de determinados fins.” (NAVARRO, 2006, p. 79). Não parece equivocada, portanto, deduzir que, contemporaneamente falando, aprender a LI pode ser tomado como uma técnica de si, uma tecnologia da qual fazemos uso de forma a sermos capazes de realizar o cuidado de si. A aprendizagem da LI, portanto, passa a ser uma forma de “vigilância”, na qual o sujeito se vê impelido por essas propagandas a vigiar-se, a cuidar de si.

### **1.3 Língua Inglesa e os PCNs: Acontecimentos e Memórias Discursivas**

Pretendemos nesta seção dar enfoque ao aspecto histórico da LI, visto como um já dito, uma memória presente em um discurso manifesto já que, segundo Foucault (2008),

[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. (FOUCAULT, 2008, p.28)

Como abordamos fatos históricos, é importante ressaltar que, para Foucault (2008) e sua visão de história serial, como já tratado na seção anterior, “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. (FOUCAULT, 2008, p. 27). Dessa forma, não buscamos aqui uma “origem” dos discursos com relação à LI, mas sim acontecimentos que propiciaram a emergência

e a existência desses discursos na atualidade, que fizeram com que a LI tomasse a forma que tem presentemente, dentre outros tantos discursos que não foram efetivamente articulados.

Observaremos uma série de “acontecimentos” históricos, entendendo-os como explicitado por Foucault (2005), que afirma que “já há algumas décadas, começou-se a praticar uma história dita ‘serial’, na qual acontecimentos e conjuntos de acontecimentos constituem o tema central” (p. 290). Segundo o autor, ainda, a história serial define seu objeto a partir de um grupo de documentos e, nesta pesquisa, lidaremos exatamente com documentos dos quais a história serial dispõe.

A história, para Foucault (2005) deve primordialmente ser considerada como a “análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes” (p. 287), tomando como noções de análise justamente a mudança e o acontecimentos, vistos como dois elementos interconectados que possibilitam uma compreensão mais efetiva da história feita da forma como propõe Foucault (2005). A LI percorreu um longo percurso de mudanças e de processos de transformação, a partir de vários acontecimentos no Brasil e no mundo.

Acreditamos que a memória discursiva que cerca a LI pode nos trazer esclarecimentos quanto às condições de emergência e de existência dos discursos presentes nas campanhas publicitárias. Vem daí a relevância de trazermos esta seção e os acontecimentos que seguem.

Histórica e globalmente falando, é interessante nos perguntarmos qual foi a razão ou aquilo que provocou ou, de alguma maneira, possibilitou a ascensão e a disseminação da LI de forma tão significativa no mundo contemporâneo. O primeiro episódio do documentário *A Língua Inglesa no Mundo* (MEC, 2011) trata desse processo, descrevendo como a Inglaterra, sendo uma potência colonizadora após a abolição em 1807, impulsionou a LI de forma significativa nos países dominados pelo Reino Unido, chegando ao ponto em que o Império Britânico veio a se tornar uma potência e o maior império de toda a história, ao ponto de dominar um quarto de toda a população mundial. Tal acontecimento fez com que vários países como a África do Sul, Uganda, Jamaica, Índia, Malásia, Cingapura e muitas outras nações se rendessem à língua, à cultura e até mesmo às leis do Império Britânico.

Após a independência desses países, a permanência da LI como língua oficial se tornou uma questão de dominação e poder político e social. A LI era vista por muitos

como algo que os prendia ainda à dominação do colonizador, enquanto outros a percebiam como língua de unidade, nutrindo apreço pela língua na qual foram alfabetizados. Hoje muitos desses países ainda têm a LI como língua oficial e ensinada nas escolas de forma prioritária, tendo em vista contribuir para que o país possa competir, em nível de igualdade, em uma economia globalizada. Nesse novo momento, a LI, apesar de manter-se em posição de destaque, se mostra relacionada mais intimamente com a influência norte-americana e não mais com a britânica.

A LI se revelou como uma potência para o mundo dos negócios e tornou-se, nesses países em desenvolvimento, um símbolo de elitismo e poder. Como demonstra o documentário, gradualmente a LI vem perdendo sua conexão original com a Grã-Bretanha para se tornar “a língua da oportunidade para o futuro”, e dessa forma, sendo a língua de todos. O documentário aponta o fato de que hoje a LI é a língua de escolha nos negócios, na economia, na mídia global, na diplomacia, no ensino e na internet.

Tendo em mente que com esses apontamentos históricos que seguem não buscamos um ponto de origem ou uma “evolução” de fatos que culminaram nos discursos atuais sobre a LI, ou uma homogeneização histórica, não podemos desconsiderar a historicidade inerente aos discursos e imbricada à memória. Assim, cabe nos voltarmos, então, brevemente para a trajetória que a língua estrangeira, em especial a LI, pois esta percorreu a história das disciplinas curriculares, mais especificamente, no Brasil, uma vez que vemos a constituição de uma disciplina escolar como “produto e processo que impõem significado às práticas humanas” (PESSANHA et. al., 2004), ou, em outras palavras, como cultura que a produziu e é produto da história das disciplinas.

Oliveira (1999) traçou um estudo historiográfico demonstrando a trajetória percorrida pela LI no contexto escolar a partir do Império. O autor evidencia o fato de que a LI apenas começou a figurar nos currículos escolares brasileiros em 2 de dezembro de 1837, por decreto do regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos. Inicialmente, a proposta era a de ensinar os alunos a falar e escrever de forma satisfatória tanto a LI quanto a francesa. Tal fato, sob a perspectiva adotada neste trabalho, pode ser tomado como um acontecimento discursivo, que marcou um momento de transformação, na qual uma positividade anterior deu lugar a uma nova, numa transição gradual, na medida em que “É necessário [...] substituir a referência indiferenciada à mudança [...] pela análise das transformações. O desaparecimento de

uma positividade e a emergência de uma outra implica diversos tipos de transformações”. (FOUCAULT, 2008, p.194).

No entanto, Oliveira (1999, p. 164) afirma que apenas a língua francesa obteve sucesso nessa empreitada, uma vez que apenas ela era vista, na época, como uma “língua universal” e exigida no ensino superior, ao contrário da LI, cuja presença nos currículos justificava-se apenas por consequência à abertura dos portos ao comércio estrangeiro (leia-se inglês) em 1808. A partir de 1837, a LI passa então a figurar em todos os estágios escolares, ao lado de outras línguas modernas como o alemão e o francês, e das clássicas grego e latim, sendo que esta possuía o maior número de lições: “[...] o grego é ensinado em quatro, e o latim, o francês e o inglês se estendem pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que o de quaisquer outras disciplinas.” (AZEVEDO, 1971 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 37).

O quadro, no entanto, lentamente modificou-se, reforma após reforma, com um movimento intenso de inclusão e exclusão da LI dos currículos. Nesse processo, a LI sofreu transformações de disciplina obrigatória a optativa e vice-versa por várias vezes. A partir dos acontecimentos da II Guerra Mundial, no entanto, nota-se uma maior preocupação com as línguas vivas. Com a inclusão da Europa Oriental em meados de 1995 na União Europeia, houve uma verdadeira hegemonia quanto à segunda língua usada pelos membros do parlamento, bem como uma valorização maior da LI ao vê-la tornar-se uma verdadeira “língua franca” para os 27 países que fazem parte do conglomerado.

A preocupação com a LI no Brasil mostrou-se mais pronunciada com a reforma do ministro Francisco Campos, em 1931. No Decreto n.º 20.833, de 21 de dezembro de 1931, lia-se:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimirmente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. (OLIVEIRA, 1999, p. 98)

De acordo com Paiva (2003), a despeito desse histórico da língua inglesa no Brasil até então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e

a de 1971 acabam por determinar que as línguas estrangeiras (a LI inclusa) são optativas e suas aplicações ficam a cargo dos conselhos estaduais. Naves e Del Vigna (2008) apontam para o fato de que com o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) propôs-se um plano emergencial para o ensino de línguas no país, uma vez que a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), promotora do evento, primava pelo direito à cidadania plena, que, segundo ela, engloba necessariamente a aprendizagem de línguas estrangeiras atualmente. Pouco tempo após essa movimentação, uma nova elaboração da LDB foi produzida em 1996, tornando

[...] obrigatório o ensino de língua estrangeira a partir da quinta série do Ensino Fundamental e estabelece que, no Ensino Médio será incluída uma língua estrangeira moderna, numa disciplina obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar e também uma segunda língua estrangeira optativa, dentro das possibilidades da instituição. (NAVES e DELVIGNA, 2008, p. 36)

Como mostrado, vários acontecimentos se seguiram continuamente a outros, cujos desdobramentos possibilitaram que, dois anos mais tarde, viesse então a publicação dos PCNs pelo Ministério da Educação (MEC), documento que pretende contribuir para a eficaz implementação da LDBEN e segue até hoje como principal documento norteador para o trabalho pedagógico em salas de aula. Isso posto, um termo relevante para entendermos o porquê de analisarmos os currículos escolares é o de “cultura escolar”, que pode ser entendido como um conceito no qual construíram-se historicamente

[...] normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola. (PESSANHA et. al. 2004, p.

Para complementar as análises das campanhas e também para que se possa buscar em diferentes materialidades discursos que apresentem regularidades entre si, nos valem do documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, quanto ao que o documento postula sobre a LI e sua representação, corroborando para uma representação da LI e de seus reflexos na sociedade, tanto em âmbito geral quanto escolar.

Vemos, portanto, a escola e, por sua vez, seus currículos e diretrizes, como lugar propício para pesquisar possíveis respostas aos seguintes questionamentos como: “Por que a LI?”, “Por que neste momento histórico?”, “Quem são aqueles sujeitos que precisam aprender a LI?” e “Por que precisam aprender?”. Ao trazer os acontecimentos que cercam a historicidade da LI e, agora nesta próxima seção, os PCNs, buscamos, se não responder, ao menos refletir sobre esses questionamentos, de forma a ensinar compreender o sujeito subjetivado pelos discursos sobre a LI.

Face aos fatos sócio-históricos, aos aspectos culturais e conceitos foucaultianos previamente resenhados, pretendemos neste momento analisar a maneira como os PCNs veem a LI e discutir as formas com as quais esse discurso específico repercute nos jogos sociais de saber-poder nos quais estamos incluídos.

Retomando questões já abordadas, para Foucault (2008) o “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*”. A partir dessa afirmação é plausível interpretar que são vários saberes que dão origem à uma ciência maior e quando os PCNs determinam que a LI é a língua de negócios, ou que deve ser entendido como língua de cultura, como língua franca, temos uma prática discursiva que dá origem a saberes com relação à LI que são constitutivos da ciência da LI, dos discursos acerca da LI. Esses saberes são aquilo que podemos falar em uma determinada prática discursiva. São também o “campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (FOUCAULT, 2008, p.204).

Ineludivelmente, vários saberes que incidem sobre a LI estão contidos nos PCNs, uma vez que, ao aliar as contribuições históricas já mencionadas à teoria arqueológica foucaultiana, estamos diante de saberes que produzem certas verdades (jogos de verdade) e tipos de sujeitos com relação à LI. Vale ressaltar também o fato de que os PCNs estão em um contexto institucional de formação de professores de línguas, mostrando-se como um instrumento valioso neste processo.

Quanto a essa última questão, Gimenez et. al. (2002), ao discutirem a profissionalização do ensino, mais especificamente do ensino de LI, tomam um documento oficial, no caso, os PCNs, observando as interpretações que fazem deles os futuros professores. Isso porque “o texto dos PCNs contém bases de conhecimento pedagógico específico, e conhecimento de contextos e de fins educacionais”.

(GIMENEZ et. al., 2002, p.127). Essa afirmação quanto ao cunho basilar do documento ressalta e demonstra o caráter representativo do saber científico e legitimado nos discursos sobre a LI e seu ensino nele presente.

Em se tratando dessa questão de legitimidade do documento, em a Ordem do Discurso, Foucault (1999) identifica um conjunto de procedimentos de exclusão, dentre eles a interdição, segundo a qual não podemos falar tudo o que queremos, pois a pessoa que profere e as circunstâncias em que é proferido o discurso são fatores determinantes para se poder dizer algo. A interdição se subdivide em três elementos: o tabu do objeto, o ritual de circunstância e o direito privilegiado/exclusivo do sujeito que fala. Focando neste último elemento, Quem fala sobre a LI? Quem está autorizado a falar sobre ela em contexto educacional, por exemplo? Vemos que tanto campanhas publicitárias quanto os PCNs tratam da importância da LI para o sujeito a quem eles se dirigem ou de quem falam, dessa maneira, temos dois discursos que circulam sobre a LI que estão autorizados a falar sobre o objeto em questão.

Outro componente dos procedimentos de exclusão sobre o qual gostaríamos de tratar é a vontade de verdade que, como os outros sistemas de exclusão:

[...] apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1999, p. 17)

Assim, como um poder coercitivo, a vontade de verdade tende a ser cada vez mais reforçada em nossa sociedade, apesar de não ser falada com o mesmo destaque: “[...] na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro [...] e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”. (FOUCAULT, 1999, p. 20). Acreditamos que a vontade de verdade e os PCNs relacionam-se na medida em que eles servem de apoio institucional para que haja a vontade do discurso verdadeiro, que é regulada pelo saber que o documento encerra, e pelo caráter valorizado e legitimado desse saber.

As diretrizes foram elaboradas pelo governo federal em 1998 com o intuito de orientar os educadores, coordenadores, diretores e demais profissionais do ensino, tanto em contexto de escola pública quanto privada, por meio da normatização de alguns

aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Os PCNs, além de reverem objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, e orientação aos professores, no caso específico das línguas estrangeiras, se veem impelidos a escolher as línguas obrigatórias e também a justificarem tal seleção.

A língua inglesa, juntamente com a espanhola foram, como visto na seção anterior, eleitas como aquelas que, no nosso atual momento histórico, desempenham um “papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.” (BRASIL, 1998, p. 40).

Os PCNs consideram a escolha do inglês para figurar nos currículos como uma escolha inequívoca, na medida em que destacam a relevância da superpotência dos EUA e a influência que possui em tantas áreas, como filmes e músicas, afirmando que a língua inglesa se tornou uma espécie de língua franca, invadindo globalmente todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia.

Apesar de estar presente em tantas áreas quanto as mencionadas acima, o destaque maior no documento é dado ao aspecto profissional da língua: “O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios e, em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades” (BRASIL, 1998, p. 40).

No entanto, o documento aborda outras questões associadas ao ensino da LI, como é o caso do aspecto cultural imbuído no ensino de uma língua estrangeira, e a relação de poder que a perpassa.

O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 38)

A partir do entendimento de que os PCNs representam um dispositivo de saber e de verdade, acreditamos que ele se provará um útil recurso para que possamos observar como as questões apresentadas de forma sucinta aqui poderão ser desenvolvidas dentro

de cada quadro enunciativo, estabelecendo relações com as campanhas publicitárias que estão alocadas nesses quadros.

A partir da discussão deste capítulo em torno das questões de saber-poder, verdade e memória que incidem sobre a LI, partimos no próximo capítulo para uma análise sobre a identidade e a subjetividade, que alicerçarão as discussões sobre as campanhas publicitárias em tela.

## **2. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

No capítulo anterior, dedicamos um espaço para tratarmos de questões do saber-poder, relação marcadamente foucaultiana, em termos de teoria. Não obstante, como Pez (2014) interpreta, o principal propósito de Foucault não é a análise do poder, mas sim o de criar uma forma alternativa de contar a história do processo pelo qual indivíduos se tornam, efetivamente, sujeitos. É irrefutável, portanto, a importância de nos ocuparmos desse sujeito, de tratarmos de seu entendimento pela análise do discurso, das relações identitárias, das contribuições dos estudos culturais, em suma, daquilo que trataremos neste capítulo.

Ao discutir a relação mídia-identidade-discurso, Fischer (2002) conclui que “certamente, estão em jogo aqui questões de ordem ideológica, questões que envolvem diretamente relações de poder. (p.160)” Assim, inegavelmente, estabelece-se uma relação entre o saber-poder, a verdade e o sujeito. Segundo Candiotti (2008), Foucault articula verdade e subjetivação através de um viés histórico, questionando qual a relação estabelecida entre verdades que estão culturalmente postas, nos saberes que cercam os discursos, o sujeito e sua subjetivação. Já que “em qualquer cultura há enunciações sobre o sujeito que, independentemente de seus valores de verdade, funcionam, são admitidas e circulam como se fossem verdadeiras” (CANDIOTTO, 2008, p. 88), Michel Foucault busca saber quais são os efeitos de subjetivação a partir dos discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito.

A partir dessa premissa, neste capítulo adentramos o tema “sujeito”, buscando observar as teorias que envolvem a sua identidade e subjetivação.

## 2.1 A Questão do Sujeito

O saber, para Foucault, é aquilo que, dentro de uma prática discursiva, tem a possibilidade de ser falado. Ele consiste, portanto, em um

conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar (...). Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (...); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2009, p. 204)

Com o intuito de elucidar de forma mais completa como se dá a construção da identidade do sujeito na análise do discurso (AD), é preciso saber primeiramente quem é esse sujeito nessa linha teórica.

De acordo com Navarro (2008<sup>a</sup>, p. 89), “estudos recentes, advindos dos mais diferentes campos das ciências humanas, mostram a angústia da nossa sociedade para entender ‘quem somos nós’”. De forma a podermos ensaiar uma resposta para tal questionamento, nos voltamos para os estudos foucaultianos, que tomam o sujeito como constituído a partir de uma historicidade e da memória, de forma que se torna relevante, portanto, descrever a visão de Foucault quanto a esses conceitos.

Como já mencionado, a história que Foucault preconiza vai de encontro àquela realizada pelos historiadores de sua época, uma História Global ou História das Ideias, que buscava uma homogeneização dos fatos, “em que todas as diferenças de uma sociedade poderiam ser conduzidas a uma forma única, à organização de uma visão do mundo, ao estabelecimento de um sistema de valores, a um tipo coerente de civilização.” (FOUCAULT, 2008, p. 14). Os pesquisadores, nessa forma de perceber a história, procuram formas com as quais seria possível constituir relações entre acontecimentos díspares, formar continuidades, estabelecer encadeamentos totalizantes em busca do ponto de origem, do mito adâmico dos acontecimentos.

Foucault (2008) busca, por sua vez, defender uma visão histórica diferente, uma vez que acredita que:

[...] buscar no grande amontoado do já dito o texto que se assemelha "antecipadamente" a um texto ulterior, procurar por toda parte para encontrar, através da história, o jogo das antecipações ou dos ecos, remontar até os germens primeiros ou descer até os últimos vestígios [...] são passatempos simpáticos, mas tardios, de historiadores de calças curtas. (FOUCAULT, 2008, p. 162)

O método ou descrição arqueológica seria, dessa feita, uma alternativa que pretende ir contra tudo aquilo já feito, ao operar nas rupturas discursivas da história, “ao definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los.” (FOUCAULT, 2008, p. 157), operando, portanto, no nível da história serial e descontinuada, pois o tema basilar deixa de ser a origem para tomar os acontecimentos ou seus conjuntos como matéria.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, 2001, p. 198)

A partir dessa visão de história, o sujeito sofre uma mudança significativa. Uma das proposições trabalhadas por Foucault (2008) com base na dualidade História Global *versus* História Geral é a dicotomia do sujeito fundante *versus* o descentramento do sujeito. Sob esta ótica, a história serial, em contraposição à história global, descentraliza o sujeito que passa de “sujeito visto como origem de todo devir e de toda prática” ao “sujeito que ‘não é mais o centro dos acontecimentos discursivos, mas objeto e sujeito deles’” (NAVARRO, 2008b, p.61)

A posição sujeito, por sua vez, se vista sob a ótica arqueológica, é uma função determinada e vazia que pode ser efetivamente ocupada por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia - ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, por meio de várias frases, bem como para se

modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, aquilo representado pela linguagem e que corresponde ao recorte imperfeito e incompleto da realidade. Dessa forma, o sujeito deve ser encarado como fundado pela falta, cindido pelo inconsciente, movido pelo desejo, sujeito não origem e não controlador de sentidos. “Enfim, o sujeito é uma construção sempre incompleta, efeito do dizer, um eterno devir.” (TAVARES, 2011, p. 197).

Nesse sentido, Fischer (2002) diz que é possível afirmar que os sujeitos sociais não são a origem do discurso, mas são efeitos dos discursos, ou seja, são significados e construídos a partir do discurso. A língua do falante, então, não é algo exterior ao sujeito, mas sim, constituinte de quem ele é. Ao passar por um processo de aprendizagem da língua estrangeira, o sujeito é também significado por ela. Assim, os falantes não são “donos” de suas palavras, mas são falados por elas: “A linguagem nos impõe essa condição, somos por ela interditados, além de estarmos submetidos a regras implícitas de controle dos discursos” (SOUZA, 2012). Isso significa, em outras palavras, que não é qualquer um que possui o direito de falar tudo e em qualquer circunstância, uma vez que estamos sujeitos à interdição (FOUCAULT, 1999), que foi um elemento tratado no capítulo anterior, quando tratamos dos PCNs.

## **2.2 Da Identidade e Representação no Discurso**

Primeiramente, o sujeito é um produto das relações de poder, não seu produtor, e, nessa medida, é objeto de poderes, ciências e instituições. Tendo em vista os apontamentos quanto ao sujeito na análise do discurso, é importante observar as palavras de Foucault quanto ao que é considerado por ele como sendo o verdadeiro tema geral de sua pesquisa:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tomaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. (FOUCAULT, 1982, p. 231)

Isso posto, é preciso que se diga que, apesar de refutar a ideia de que o poder seja tema central de suas pesquisas, Foucault aponta para o imbricamento que o poder opera em relação à subjetividade: “Pareceu-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas”. (p. 232). O autor entendeu que seria necessária a ampliação da noção de poder, para que fosse possível ir além da legitimação (de quem pode dizer o que e em quais circunstâncias).

Para Foucault (1982), existe uma relação antitética de oposições nas lutas que se encontram na resistência ao poder estabelecido. Isso porque questionam o estatuto do indivíduo, afirmando por um lado o direito de ser diferente e enfatizando tudo aquilo que toma os indivíduos genuinamente singulares, ao mesmo tempo em que, por outro lado, “atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo” (FOUCAULT, 1982, p. 234). Nessa medida, não poderiam ser consideradas lutas em prol ou contra o indivíduo, mas sim contra o "governo da individualização".

Para além dessa questão, e talvez mais relevante para o contexto deste estudo, Foucault (1982) afirma que essas lutas representam uma oposição aos efeitos de poder arrolados ao saber, à competência e à qualificação, sendo, por conseguinte, lutas contra os “privilégios do saber”. O que é questionado é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder – um “regime do saber”.

Enfim, essas lutas contemporâneas, em última análise, questionam “quem somos nós?”, recusando-se a aceitar as abstrações, provenientes do estado de violência econômico e ideológico, que desconhecem ou não voltam seu olhar para quem somos individualmente. São lutas contra uma investigação científica ou administrativa que determinam quem somos e as subjetividades que deveríamos tomar como nossas, contra essa forma de poder que:

[...] aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência. e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem

uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1982, p. 235)

Santos (2003) estudioso da Modernidade, principalmente sob o viés da filosofia, sociologia e economia, ressalta que essa preocupação com a identidade não é, de forma alguma, nova, sendo possível afirmar que a modernidade nasce dela e com ela. “O primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade” (SANTOS, 2003, p.32). Quanto à essa identidade, é possível afirmar que, sob a visão dos estudos culturais, ela é fluida, líquida (Cf. Bauman, 1999) - não está pronta, e tampouco é una, já que o sujeito é:

fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 203).

Quando falamos, portanto, em aprender não apenas uma língua materna, mas também uma estrangeira, todos esses fios que compõem a rede da subjetividade entram em movimento e são afetados, transformados e desestabilizados. Santos (2003, p. 31), afirma que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. (...) Identidades são, pois, identificações em curso”. Com isso, entende-se que a identidade, em verdade, são várias e não una, pois vão depender da posição-sujeito assumida pelo falante.

Sob esse prisma, é possível observar uma relação das identidades com o modo com que somos representados e com as representações que fazemos de nós mesmos frente a esse processo transformador que opera no inconsciente. São “processos de identificação que podem ser estabelecidos a partir de algo que é reconhecível no outro como sendo desejável, pois remete à falta fundante do sujeito” (TAVARES, 2011, p. 204). Essas identificações, ou marcas simbólicas, conferem singularidade ao sujeito.

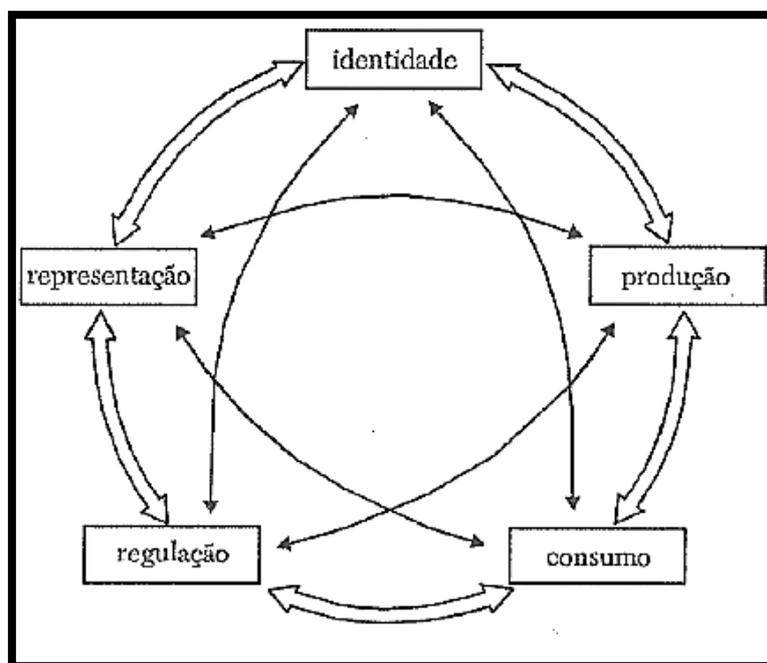
Nesse sentido, Hall (2003) sustenta que a cultura nacional, como já tratada anteriormente, é composta de símbolos e representações, além das instituições culturais. “Uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.”. Em outras palavras, a cultura nacional é um discurso que produz identidades.

No contexto de estudo apresentado, vemos o discurso relacionado à LI funcionando como um objeto de desejo, que emerge como uma possível falta fundante do sujeito e que pode, ao estar exposto a representações feitas pelas propagandas, identificar em si o desejo de aprender a LI justamente em decorrência da falta constitutiva que ela faz, frente às identificações produzidas pelos anúncios.

Aqui, estamos observando o sujeito sob a ótica pós-moderna de Bauman (1999), que nos apresenta a metáfora da liquidez para o atual estágio da modernidade pensando que os líquidos não “mantêm sua forma com facilidade”, são associados à leveza e, por conseguinte, à mobilidade e à inconstância.

Uma vez que o objeto de análise da presente pesquisa se encontra em anúncios, produtos da mídia, cabe mencionar o posicionamento de Hall (2003) ao afirmar que as mídias “produzem, reproduzem e transformam o próprio campo da representação ideológica” (p. 170). Podemos visualizar isto na figura 7 abaixo, em que é perceptível que a representação, o consumo e a identidade mostram-se relacionados de forma intrínseca.

Figura 7 - Circuito da cultura



Fonte: du Gay et al. (1997)

Denegri (1998) afirma que as representações construídas pelo sujeito se compõem a partir de imagens e conceitos referentes às pessoas, às relações entre elas e às suas expectativas, bem como os papéis sociais, os valores e normas que regulam a

cultura e a sociedade. Indo além da definição de representação como sendo algo social, Hall (1997 *apud* WOODWARD, 2012, p.8) ressalta o aspecto simbólico, uma vez que, segundo ele, “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”. Woodward (2012) ainda sugere que esses sistemas simbólicos nos quais a representação se baseia possibilitam darmos sentido àquilo que somos/podemos ser.

A identificação denota que aquilo externo ao sujeito é incorporado ao que é interno a ele: “uma continuidade entre o eu e o outro e entre o individual e o coletivo” (DIAS, 2009, p. 25). Sob a perspectiva lacaniana, podemos perceber as relações de identificação, que, embora se concentrem em termos de oposição, o que remete ao dualismo do imaginário, também envolvem componentes simbólicos, pois, “para identificar quem é igual ou diferente de nós (do “eu” de cada um), utilizamos os componentes dessa ordem (cultura, língua, religião, enfim, que Lacan nomeia como Outro) para construir nossas representações.” (ANDRADE, 2008, p.180).

Woodward (2012), no que se refere a esse Outro lacaniano, demonstra como essa relação de alteridade se estabelece na subjetivação do sujeito a partir de um exemplo prático, revelando que a identidade é relacional.

Nesse cenário mostram-se duas identidades diferentes, dependentes de duas posições nacionais separadas, a dos sérvios e a dos croatas, que são vistos, aqui, como dois povos claramente identificáveis, aos quais os homens envolvidos supostamente pertencem - pelo menos é assim que eles se vêem. Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas[...] A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croata), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença. (WOODWARD, 2012, p.7-8)

Quanto a essa questão, considerando a definição de Castells (2010) para a identidade como sendo “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.” (CASTELLS, 2010, p.22), podemos perceber uma questão pertinente quanto ao que se refere à identidade do aprendiz de LI, que, ao estar em contato com essa língua estrangeira, tem suas identidades linguísticas inter-relacionadas, causando muitas vezes estranhamento frente

a uma língua e cultura que diverge da que o aprendiz tinha originalmente como “sua”, e o que constituía quem e como esse sujeito se subjetivava.

No que tange esse estranhamento, Bertoldo (2003, p. 85-86) ressalta que “(...) a aprendizagem requer do aprendiz uma demanda psíquica considerável no sentido de que esse aprendiz sofre deslocamentos identitários ao defrontar-se com uma segunda língua”. O ensino de uma língua estrangeira, assim sendo, sob a ótica de Jordão e Amato (2008), corrobora com a parcialidade de ‘verdades’, pois, a partir da língua estrangeira, podemos trabalhar diferentes visões, muitas vezes contrárias às da língua materna, já que o espaço dedicado a esse tipo de aprendizagem é, por excelência, um espaço de contato com o ‘outro’, com a alteridade que nos é constitutiva.

Nesse sentido, Foucault (2005) afirma que devemos ver nossos semelhantes, “como sistemas inteiramente determinados e como representantes de culturas diversas, ou seja, como necessários e modificáveis” (p. 279). A identidade designa algo semelhante à percepção que as pessoas têm de si mesmas e dos aspectos fundamentais que as definem como seres humano e, dessa forma, nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela ausência dele, ou ainda pela má percepção que os outros têm de nós:

O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de nossa identidade pode prejudicar-nos e constituir uma forma de opressão, aprisionando certas pessoas em um modo de ser falso, deformado ou reduzido (TAYLOR, 1994, p. 41-42).

Quando falamos então que a identidade é construída também pela percepção do outro sobre nós, não podemos deixar de considerar que a mídia é uma forma de representação da nossa identidade e, por conseguinte, leva a construções de identidades.

Nas campanhas publicitárias analisadas, podemos perceber o funcionamento desse jogo de representação-identificação quando temos que as propagandas elegem uma posição-sujeito desejável para aquele à qual é endereçado, levando-o a identificar-se ou não com tal subjetivação

Faz-se mister que contextualizemos as condições de produção que permitem a circulação do discurso midiático publicitário quanto à identidade do aluno de LI.

Existe uma memória e uma historicidade que permeia todo discurso e tomando a LI e os valores a ela atribuídos pela sociedade atual, não poderíamos deixar de buscá-las de forma a compreender o movimento que permitiu que o verdadeiro de nossa época

tenha a LI como língua franca. Gnerre (1985) aborda a questão, falando também dos efeitos de poder envolvidos em dominar uma língua estrangeira:

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 que o francês ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, depois foi a vez da ascensão do inglês. O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e "cultural". (GNERRE, 1985, p. 4)

Para exemplificar essa noção, tomamos uma das propagandas do *corpus* da presente pesquisa, que indica a forma como a LI hoje se mostra como essa variedade linguística valorizada em contexto externo, uma vez que ela se apresenta como língua desejada, assim como a norma culta é valorizada frente à variedade coloquial do português em contextos formais. Internacionalmente falando, como mencionado por Gnerre (1985), vemos a LI operando como língua de prestígio em contexto externo, ao fornecer acesso à ascensão ao sucesso. Na figura 8 abaixo, que figurará no capítulo 3 novamente, vemos esse sentido funcionando:

Figura 8 – Campanha Invista em Você Yázigi



Fonte: [http://sindsepr.blogspot.com.br/2012\\_01\\_01\\_archive.html](http://sindsepr.blogspot.com.br/2012_01_01_archive.html) (2012)

Observando o enunciado “Quem faz inglês faz mais sucesso” em destaque na Figura 8, notoriamente, a LI é colocada num patamar que indica uma superioridade característica do sujeito que estuda/domina a LI.

O discurso da mídia enfatiza o valor de mercado das línguas, o que faz do inglês a língua com “cotação” mais alta no mundo atual. Nesse mercado, obviamente, a língua portuguesa tem um valor muito menor. Essa maneira de significação das línguas influencia, ou, até mesmo, determina, o modo como somos convocados a nos relacionar com as línguas e é consequência, ousar dizer, do discurso midiático: as línguas são mercadorias, cujas características primordiais são seu valor relativo tanto a outras mercadorias quanto à demanda, e como mercadorias valem pela sua utilidade para fins imediatos. Nesse cômputo, o desprestígio da língua portuguesa é evidente; uma língua que não é suficiente nem adequada para determinadas circunstâncias. (GRIGOLETTO, 2007, p. 225)

A partir dessa observação, há toda uma lógica que paira sobre segundo enunciado, no qual se lê “Invista em você”. A partir dessa afirmativa, entende-se que uma língua estrangeira é um investimento, que o sujeito deve empreender se almeja obter sucesso. Isso porque línguas são mercadorias, são uma forma de capital cultural, como defendido por Bourdieu (2000). Grigoletto (2007) sugere que “as projeções de falta, insuficiência e inadequação sobre a identidade do brasileiro talvez ajudem a

entender um pouco o fascínio com a língua inglesa” (p. 226). Nessa medida, os sujeitos se ,e essas operações são exercidas massivamente pela mídia.

Tendo versado sobre diversas questões teóricas nestes dois capítulos, partimos neste momento para a análise das campanhas, resgatando ditos dos PCNs e empenhando-nos em encetar discussões que abarquem as questões teóricas apresentadas.

### **3. AS CAMPANHAS SOB UM OLHAR DISCURSIVO**

Neste capítulo, buscamos encontrar as relações que se estabelecem entre as campanhas selecionadas e os outros discursos que giram em torno do enunciado reitor que as perpassa com base naquilo que Foucault (2008) considera serem as relações discursivas:

Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que se trate de enunciados que não têm o mesmo autor; mesmo que os autores não se conheçam); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o lugar de trocas que podem ser determinadas); relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política). Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 2008, p. 32)

Se o discurso é visto como um conjunto de enunciados e se estamos observando uma série enunciativa, como já definida nos capítulos anteriores, que trata da importância de saber inglês, é possível assumir que estamos diante de um discurso sobre a LI circulando nas campanhas publicitárias.

#### **3.1 Considerações Sobre o Caráter Semiológico do Discurso Publicitário**

Para Foucault (1999), uma das forças mais significantes que moldam nossas experiências é a linguagem, uma vez que discursos podem ser entendidos como a

linguagem em ação. Aqui pretendemos uma análise dos enunciados verbais e também não-verbais, originárias do discurso publicitário, no mercado cultural-midiático contemporâneo brasileiro em relação à LI. Para tanto, é preciso que recorramos a Foucault e seus conceitos filosóficos, como já discutidos, mas que também observemos as características que são peculiares às imagens e sua leitura semiológica, especialmente em virtude da excepcional importância desse aspecto para o discurso publicitário.

Antes de adentrarmos nessa questão, abordaremos o conceito de endereçamento, que se mostra relevante quando tratamos de imagens e sujeito. Ellsworth (2013) explica o termo cinematográfico de 'endereçamento' citando que os teóricos de cinema utilizam tal noção como algo que "está *no* texto do filme e que, então, age, de alguma forma sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou ambos." (ELLSWORTH, 2013, p. 13), e seria algo que ocorre entre o que é social e o que é individual. A partir do momento em que o endereçamento ocorre quando o espectador faz uso daquilo que estava num espaço fílmico e o transforma em um evento, têm-se um endereçamento.

Eis aqui uma maneira de conceptualizar esse processo: existe uma poltrona no cinema para a qual aponta a tela do filme, uma poltrona para a qual os efeitos cinematográficos e as composições dos quadros estão planejados, uma poltrona para a qual as linhas de perspectiva convergem, dando a mais plena ilusão de profundidade, de movimento, de "realidade". É a partir dessa posição física que o filme parece atingir seu ponto máximo. Da mesma forma, existe uma "posição" no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos. É a partir dessa "posição-de-sujeito" que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público funcionam com o mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento. (ELLSWORTH, 2013, p. 15)

Para a autora, esse processo faz com que se efetue um chamamento, ou convocação do espectador a assumir uma determinada posição-sujeito, sendo que, ainda que temporariamente, ele sente que deve ser capaz de adotar os interesses políticos, econômicos e sociais que o filme mostra. Quando faz isso, o filme – aqui a autora pensa em especial em filmes hollywoodianos - tem um espectador ideal, ao qual foi endereçado. No entanto várias pessoas que não se encaixam nesse perfil ideal estão absorvendo também as imagens e textos e estariam, em outras palavras, sentadas na poltrona errada e, se solicitaria que realizem uma nova projeção de como seria mais agradável se ela efetivamente ocupasse aquele espaço que é o do espectador idealizado pelo filme. Considerando-se, por sua vez, os interesses comerciais do filme, ele é feito

para ser endereçado ao máximo de espectadores, atraindo-os para uma posição de coerência para que eles sintam prazer com a ação de ver o filme.

Ellsworth (2013) crê que exista aí uma relação de poder e resistência, na medida em que os públicos não podem simplesmente ser posicionados por um determinado modo de endereçamento. Assim, faz-se necessário que os modos de endereçamento ofereçam “sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça.” (ELLSWORTH, 2013, p. 25) Nos filmes, muitas vezes, fantasias de poder, domínio e/ou controle são retratadas, seduzindo o espectador a querer ocupar o espaço de endereçado daquele filme.

Ellsworth (2013) crê que exista aí uma relação de poder e resistência, na medida em que os públicos não podem simplesmente ser posicionados por um determinado modo de endereçamento. Assim, faz-se necessário que os modos de endereçamento ofereçam “sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça. ” (ELLSWORTH, 2013, p. 25). Nos filmes, muitas vezes, fantasias de poder, domínio e/ou controle são retratadas, seduzindo o espectador a querer ocupar o espaço de endereçado daquele filme.

Façamos agora um paralelo entre os filmes e seus modos de endereçamento dos quais trata Ellsworth (2013) e as propagandas de LI trazidas neste trabalho. Inicialmente, vemos que, assim como os filmes, as propagandas também possuem um caráter comercial (ainda que, nestas ele seja mais pronunciado do que nas obras fílmicas, já que o propósito óbvio de anúncios é a venda) e se pretendem atrativas para seus espectadores aos quais se endereçam. Podemos ver nas imagens um ideal que atrai, que convoca esse espectador para que se identifique e se posicione na posição-de-sujeito daquele que deseja aprender inglês. As imagens mostram pessoas exultantes, vitoriosas, confiantes – vemos aí a criação de uma fantasia de poder: poder aprender, poder ser bem-sucedido, poder vencer os obstáculos. Com isso, elas buscam levar o espectador a aderir às propostas de aprendizagem de LI, de forma a ocupar esse espaço colocado, essa posição-sujeito de sucesso e globalização. Ainda assim, mesmo ressaltando o aspecto subjetivador das propagandas, há que se discutir a resistência que se produz frente a esses discursos.

As propagandas preveem a resistência daquele espectador que não se identifica com o que está sendo mostrado e para que esse sujeito seja convocado a se submeter pelo discurso proposto, temos aspectos linguísticos que reforçam as imagens do quadro enunciativo 4, tratando a LI como um desafio, como algo que o espectador não almeja, mas no entanto, necessita. É o caso do quadro enunciativo que trata a LI como Língua de Desafio, no qual a resistência do sujeito que não quer aprender a LI (por ser um ‘adversário’ difícil, por exemplo), está destacada.

Pelo fato dos discursos terem um endereçamento, as propagandas também idealizam um espectador e, assim como no cinema, a representação dos grupos minoritários não existe ou é distorcida. Quanto a isso, ela diz ainda se tratando de filmes tradicionais de Hollywood:

pecam por repetidamente darem a entender, por meio da exclusão ou do ridículo ou da punição inscrita na narrativa, que ser uma garota (ou ser negro/a, ou gay, ou gordo/a, ou falante de espanhol [...]) não é a coisa certa. Ou ser um tipo particular de garota ou garoto ou latino/a ou gordo/a pode ser certo, mas ser outro tipo não.” (ELLSWORTH, 2013, p. 26).

Isso faz com que haja um embate, um processo de (não)identificação, na qual só é possível que o endereçado identifique-se com a representação oferecida, se ele for capaz de se incluir nas categorias apresentadas. Quando vemos que nas campanhas publicitárias da presente série enunciativa há uma predominância de determinada representação (do sujeito jovem, por exemplo), exclui-se aquele que não se encaixa nessa posição-sujeito oferecida (o idoso, por exemplo).

Foucault (2008), ao tratar do enunciado, ressalta que ele não é apenas constituído linguisticamente. Em suas palavras,

não se requer uma construção linguística regular para formar um enunciado (esse pode ser constituído de uma série de probabilidade mínima), mas não basta tampouco qualquer realização material de elementos linguísticos, ou qualquer emergência de signos no tempo e no espaço, para que um enunciado apareça e passe a existir. O enunciado, portanto, não existe nem do mesmo modo que a língua (apesar de ser composto de signos que só são definíveis, em sua individualidade, no interior de um sistema linguístico natural ou artificial), nem do mesmo modo que objetos quaisquer apresentados à percepção (se bem que seja sempre dotado de uma certa materialidade, e que se possa sempre situá-lo segundo coordenadas espaço-temporais) (FOUCAULT, 2008, p. 97)

Isso posto, cabe chamar atenção para o nível imagético dos enunciados e, para tanto, trazemos as contribuições de Manguel (2001), Debord (1997) e Barthes (1993). Esses autores trazem de contribuição análises nesse nível imagético, que foge do linguístico, ainda que sejam estabelecidas muitas vezes relações de proximidade ou de distanciamento, de regularidade ou dispersão com o texto escrito.

Barthes (1997) explica a definição saussuriana de semiologia como uma ciência geral dos signos, que teve origem na Linguística e que tem por objeto quaisquer sistemas de signos – imagens, gestos, sons – que se constituem como objetos de significação. No entanto, o autor ressalta que esses elementos não podem significar de maneira autônoma, sendo necessariamente definidos pela língua, a “linguagem verdadeira”. Por isso, a relevância de se observar ambos os aspectos de forma conjunta neste trabalho.

Historicamente falando, as imagens apenas chegaram a assumir um papel central, ganhando visibilidade interpretativa juntamente à palavra escrita, nos tempos modernos. Com relação à visão moderna da leitura imagética, Manguel (2001) atenta para o fato de que a propaganda veicula a imagem em alta velocidade para transmitir informações a um grande número de pessoas e, nessa medida, ela se mostraria como “[...] ferramenta ideal de comunicação para toda sorte de propaganda, porque, manipuladas pela mídia, ‘as adoramos, mas não ‘aprendemos em profundidade, por meio delas’” (MANGUEL, 2001, p. 143-144).

O autor ainda se posiciona quanto ao que se refere às imagens recorrentes nas propagandas, em contraste com as imagens “mais antigas e sábias” (MANGUEL, 2001, p.144):

Superficialmente, temos em comum certas imagens básicas: de eficiência e lucro, de sexualidade e satisfação, cada uma com seu lugar-comum nas propagandas completamente banais feitas para a Ralph Lauren ou a Volvo, ou para o Homem de Marlboro, com sua tendência ao câncer. (MANGUEL, 2001, p. 144)

Até mesmo as imagens mais banais, como as mencionadas por Manguel, seguem determinadas leis, e “transmitem certa sensação e certo significado” (MANGUEL, 2001, p.144). Isso posto, nos resta refletir sobre quais sensações e significados são oriundos da forma como as propagandas selecionadas retratam o aluno de LI.

Em verdade, “[...] uma propaganda eficaz é aquela que oferece a ‘sensação’ de que o consumidor está escolhendo livremente um modo de ser.” (BELELI, 2007,

p.193). No entanto, o que as propagandas oferecem, efetivamente, são ‘modelos preestabelecidos’, que são fruto de uma determinada formação discursiva e que reforçam identidades, subjetivam os sujeitos.

A partir desse posicionamento, é possível relacionar tais as propagandas selecionadas aqui ao biopoder, já que as representações e subjetivações próprias do marketing são mecanismos de poder social, sobre a vida e a população, uma vez que, como reitera Orlandi (1988), a função do discurso não é constituir-se como um reflexo de uma realidade, mas sim assegurar que uma representação determinada seja perpetuada. Nesse sentido, não é possível deixar de relacionar o poder dos meios de comunicação às relações de poder que ali se instauram, uma vez que “[...] comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre o outro ou os outros.” (FOUCAULT, 1982, p. 240). Não obstante, o autor complementa que “[...] a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou por consequências efeitos de poder, que não são simplesmente um aspecto destas.” (p. 240)

Beleli (2007), ao discorrer sobre a identidade na publicidade, afirma que a mídia é também um veículo propagador de cultura - cultura esta entendida por publicitários como sendo um espelho da sociedade, que mostra aquilo que o consumidor deseja ver. O espelho, no entanto, “reflete tanto o corpo como a alma, a graça da vaidade e a realidade da prudência. [...] podemos escolher uma ou outra: qualquer que seja a face que vemos, ela é nossa.” (MANGUEL, 2001, p.188).

A partir desta seção que buscou abranger os aspectos discursivos, culturais e semiológicos da leitura de propagandas, partimos então para a análise dos anúncios com maior minúcia e delongamento.

Acreditamos que, ainda que não nos proponhamos a realizar uma análise linguística propriamente dita, mas sim, discursiva, elencar teorias da área da linguística pode trazer contribuições significativas para este trabalho. Um conceito interessante para esta pesquisa e postulado por Benveniste é o do alocutário, que vem a ser o “tu” que toda enunciação do “eu” implica: “todo enunciação é explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (2005, p. 84).

Benveniste (2005) explica que existe, desse modo, uma relação de reversibilidade na enunciação, uma vez que na medida em que o locutor se subjetiva de determinada maneira, ele subjetiva também o alocutário, ou seja, aquele com quem fala

também é subjetivado por essa subjetivação inicial do locutor. Isso posto, doravante trataremos de ‘alocutário’ o sujeito a quem as campanhas publicitárias se referem.

Formas distintas de referência ao sujeito que pratica as ações quanto à LI – o alocutário - se fazem presentes nas campanhas. A grande maioria se refere a um alocutário explicitado como ‘você’: “Em 15 meses você já está preparado para o mercado de trabalho” (CNA); outros fazem referência ao sujeito retratado imageticamente na propaganda, como se falassem de uma representação de sujeito que aprendeu/sabe inglês: “Ele agora vai estudar tudo sobre o seu maior adversário” (WIZARD); um grupo pequeno de enunciados não possui sujeito: “Arrumar um namorado mala ou arrumar a mala para conhecer o mundo? ” (FISK); e por fim, temos a campanha que mostra um suposto sujeito que fala de si mesmo: “Meu concorrente na minha frente? Não se eu for um corretor bilíngue” (WIZARD). Essas diferentes formas de enunciação produzem diferentes efeitos de sentido e de subjetivação e devido a isso, atenção será dada a essa questão nas análises.

Outra contribuição de área não-discursiva que traremos para o presente trabalho, é a utilização que faremos do vocabulário específico da área de marketing e propaganda, em especial no que tange os elementos que compõem um anúncio publicitário. Para tanto, nos utilizaremos da apostila elaborada por Brito (2009), professor de comunicação social, que explica os termos de forma didática, já que consideramos importante o conhecimento das especificidades do gênero textual com o qual trabalhamos.

A ‘chamada’ é um dos elementos que analisaremos é parte constitutiva do aspecto textual das campanhas. Segundo Brito (2009), a chamada é a frase curta que é usada para chamar a atenção do leitor, a “sacada”, e vem grafada em texto maior, em negrito. A chamada não deve ser confundida com o ‘texto’, que é mais longo, mais objetivo, com letras menores e conteúdo que é normalmente menos criativo. Ele é o desenvolvimento da ideia da chamada, podendo muitas vezes repetir o texto dela ao final. O ‘*slogan*’, por sua vez é a frase concisa que é característica de um produto, uma empresa ou campanha e que faz o leitor lembrar-se rapidamente da referência. O último aspecto textual, mas que se aproxima do imagético é a ‘assinatura’, que nada mais é do que a identificação do anunciante que, segundo Brito (2009), vem usualmente ao final da peça publicitária, sendo de fácil identificação.

Por fim, o último dos elementos é o visual, chamado em contexto publicitário de ‘ilustração’, que serve para “deixar o leitor mais próximo de imaginar aquela situação” (BRITO, 2009, p. 3). Acreditamos que, mais do que simplesmente ajudar o leitor a representar mentalmente a ideia da propaganda, discursivamente ela produza sentidos que podem reforçar a ideia contida, mas que podem também trazer outros sentidos que não estão necessariamente apontados no *slogan*, na chamada ou no texto, ou ainda apresentar uma dispersão entre texto e imagem. Assim, todos esses aspectos serão também observados nas análises.

### **3.2 Adentrando Analiticamente nos Anúncios**

Nesta seção, tomamos as campanhas em tela como objetos de análise textual e imagética. Tendo em mente as questões já levantadas e teorias anteriormente abordadas neste estudo por Michel Foucault, Pierre Bourdieu e outros autores, buscamos entrar no jogo de regularidade e dispersão presente em seus discursos.

Como explanado anteriormente, elaboramos quatro quadros enunciativos a partir de um universo de vinte imagens, que são analisados individualmente neste capítulo. Os quadros se organizaram em torno de regularidades que foram identificadas, quais sejam: LI como Desafio, LI e Sucesso, LI e Trabalho e LI e Mobilidade Cultural e Geográfica.

Inegavelmente, existem elos que unem imagens que estão em quadros enunciativos distintos e ligações mesmo entre os diferentes quadros enunciativos. Não obstante, tal divisão fez-se necessária, para que seja possível associar as regularidades metodologicamente e abarcar os pontos de contato que se estabelecem entre os anúncios de forma mais sistematizada.

Além disso, o fato de buscarmos as regularidades estabelecidas entre as campanhas publicitárias não significa que não observamos a descontinuidade, uma vez que entendemos os quadros como frutos de descontinuidades, ao mesmo tempo em que sustentam regularidades.

Nossa proposição é de que todos os quadros que analisamos abaixo fazem parte de uma série enunciativa que circunda a noção de LI como um dispositivo necessário para a obtenção de sucesso, trabalhando no plano da regularidade. No entanto, cada

quadro enunciativo apresenta um matiz diferente, que incide sobre o termo, fazendo com que ele adquira novos sentidos ou descontinuidades.

### **3.2.1 A LI como Língua de trabalho**

O primeiro quadro pertencente à série enunciativa das campanhas sobre a LI mantém seu foco sobre a questão do trabalho, da ascensão profissional através do conhecimento da LI.

Ao abordar a questão do acesso à informação, os PCNs chamam atenção para o aspecto profissional do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ao comentarem que é necessário que o indivíduo possua a capacidade para comunicação em sua língua materna, decerto, mas não apenas ela. Para que existam equidade e acesso igualitário “ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.” (BRASIL, 1998, p. 38).

Já nesta primeira peça publicitária, podemos ver a força com a qual esse enunciado se projeta também nas campanhas publicitárias deste quadro. Na ilustração da figura 9 vemos um homem jovem com os braços confiantemente cruzados, usando roupas sociais e sorrindo para a câmera, que capta no plano de fundo a imagem desfocada de várias outras pessoas usando roupas também sociais em posturas confiantes (braços cruzados, mãos na cintura). Não foi preciso que a chamada trouxesse qualquer termo referente ao trabalho para que a memória discursiva referente a esse campo entrasse em funcionamento, já que apenas o aspecto imagético já suscita no sujeito leitor da propaganda tais ideias.

Figura 9 – Campanha CNA Oportunidades



Fonte: <http://ccaavilaguilherme.blogspot.com.br/2011/07/voce-esta-pronto-para-o-mercado-de.html>  
(2011)

O posicionamento mais próximo à câmera e o foco que incide sobre o rapaz sorridente produz o sentido de que ele está à frente dos outros, muito provavelmente por dominar a LI. De início, podemos afirmar que existe uma regularidade perpassando os anúncios, ao fixarem-se na questão da diferenciação daqueles que possuem o capital cultural, o saber relacionado ao conhecimento linguístico, de forma a alocá-los em uma posição de superioridade e raridade frente àqueles que não possuem tal capital.

Para comprovar essa tese, observamos a figura 10 abaixo, que trabalha com essa ideia de uma forma bastante inusitada.

Figura 10 – Campanha CCAA Secretária

**PARA TER UM CASO  
COM A SECRETÁRIA,  
PRIMEIRO VOCÊ PRECISA  
TER UMA SECRETÁRIA.**

**CURSO VIP CCAA. PRA VOCÊ IR LONGE.**

**INGLÊS E ESPANHOL.**  
VOCÊ APRENDE E NUNCA MAIS ESQUECE.

**www.ccaa.com.br**

**13 ESCOLAS DE IDIOMAS PERTO DE VOCÊ.**

Fonte: <http://www.izip.com.br/blog/curso-vip-ccaa-para-voce-ir-longe.html> (2011)

Opostamente à campanha da figura 9, esse anúncio não possui ilustração e ainda assim nos leva a um campo associado de trabalho ao trazer a figura da secretária na chamada. Várias memórias discursivas são retomadas na afirmação “Para ter um caso com a secretária, primeiro você precisa ter uma secretária”. Os sentidos advindos da propaganda só podem ser produzidos a partir dos já-ditos que permeiam o termo “secretária”. Ter um caso com a secretária é um já-dito que está fortemente atrelado à nossa memória sobre a profissão. Esse é um enunciado que está presente em outras materialidades discursivas: textos literários, como a crônica de Carlos Drummond de Andrade (1988) *Caso de Secretária*, no qual o personagem principal, que trabalha em um escritório, acredita que todos se esqueceram de seu aniversário e acaba se atraindo pela secretária, que o leva ao seu apartamento para o que ele imagina ser uma noite de sexo, mas acaba sendo uma festa surpresa da família; o caso com a secretária também

está presente em pesquisas jornalísticas, como a divulgada pelo *site* R7 Notícias<sup>1</sup>, intitulada *Secretária é a profissão brasileira que mais trai no trabalho, diz pesquisa*, citando aqui a pesquisa elaborada por um *site* chamado *The Ohhtel*, voltado para relacionamentos extraconjugais.

A partir dessa positividade, ou também *a priori* histórico como definido por Foucault, com relação à figura da secretária, refletimos quanto àquela que se refere à mulher nesse campo discursivo. O anúncio é voltado para um público masculino<sup>2</sup> e o alocutário dessa chamada seria aquele com o desejo de ter um caso com a secretária, distanciando-a do sentido profissional da ocupação. Como visto, tal posicionamento da mulher como objeto de desejo advém de fatores históricos e culturais, que subjetivam a secretária (e, em última análise, a mulher), não como aquela que ocupa um cargo de chefia, mas como uma representação simbólica do sucesso de um homem, em especial se este homem mantiver um caso com ela, o que estabeleceria uma relação de poder que excede simplesmente o hierárquico para chegar a um *status* de macho-alfa, conquistador.

Assim, temos já-ditos que se referem ao fato de que ter uma secretária denota um poder, uma posição hierarquicamente superior em um ambiente de trabalho, como a de um chefe, presidente ou diretor de uma empresa, por exemplo. Ao mesmo tempo em que as propagandas seduzem o consumidor para que consuma o capital cultural, que é esse poder-saber disciplinar, de forma que possa galgar um novo status social [para ter um caso com a secretária], elas também atuam como reafirmadoras de um *status* conferido àqueles que dominam a língua inglesa em detrimento daqueles que não o fazem.

Já que a campanha abaixo trata da necessidade de se aprender a LI, voltemo-nos para o que os PCNs ressaltam em matéria desse aspecto de “acessibilidade” da língua estrangeira:

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à

---

<sup>1</sup> Site R7 Notícias(2011). Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/secretaria-e-a-profissao-brasileira-que-mais-trai-no-trabalho-diz-pesquisa-20111012.html>. Acesso em: 04 mar 2016.

<sup>2</sup>Considerando aqui uma visão tradicional, apesar de compreendermos que existem outras formações discursivas que não a heterossexual.

comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana (BRASIL, 1998, p. 65)

A partir dessa relação sujeito que domina a LI *versus* sujeito que não sabe inglês, e da asseveração quanto à necessidade da LI nas escolas, em especial para o presente momento da pesquisa em razão do acesso que fornece ao mundo dos negócios, voltamos nossa atenção para a figura 11 abaixo.

Figura 11 – Campanha Yázigi Aprender Inglês



INGLÊS EM 18 MESES

**Yázigi**  
express

APRENDER INGLÊS PODE  
FAZER UMA ENORME  
DIFERENÇA NA SUA CARREIRA.  
NÃO APRENDER, TAMBÉM.

Segundo a revista de maior circulação do País,  
é possível aprender inglês na fase adulta.  
O que pra gente não é novidade nenhuma.  
Afinal, são mais de 60 anos ensinando idiomas  
e formando Cidadãos do Mundo de todas as idades.

Fonte: Revista Veja, edição 2284 - ano 45 - nº 35 - 29 de agosto de 2012

APRENDA INGLÊS  
HOJE MESMO.  
MATRICULE-SE  
NO YAZIGI.

**Yázigi**

VOCÊ CIDADÃO  
DO MUNDO.

INDAIATUBA - RUA TUIUTI, 151 E 161 - FONE: (19) 3875 0206  
ITU - AV. PRUDENTE DE MORAIS, 210 - (11) 4013 5003  
WWW.YAZIGI.COM  
www.yazigi.com.br/indaiatuba ou /itu

Fonte: <http://blog.jhdweb.com.br/index.php/2013/02/anuncio-yazigi-6/> (2012)

A chamada do anúncio encontra paralelo com a que é apresentada na figura 10, uma vez que aponta uma dicotomia entre saber e não saber inglês. Nesta, no entanto, a ideia de trabalho é trazida de forma direta com a palavra carreira, mostrando uma relação contígua entre a LI e o mundo profissional. Tal ideia, entretanto, não é retomada de modo patente quando nos voltamos para o texto da campanha, em que lê: “Segundo a revista de maior circulação do País, é possível aprender inglês na fase adulta. O que pra gente não é novidade nenhuma. Afinal, são mais de 60 anos ensinando idiomas e formando Cidadãos do Mundo de todas as idades.” (Transcrição do texto da figura 11).

A relação com a chamada só pode ser estabelecida se partirmos do princípio de que muitos chegam à fase adulta sem o domínio da LI e se veem sob a pressão ou ávidos por aprender inglês, em busca de mais oportunidades profissionais. Isso porque, a partir da observação já realizada no presente trabalho com relação à historicidade da LI, podemos compreender que nessa história e memória do ensino da língua movimenta-se o capital cultural, que é exigido do sujeito para que ele possa obter oportunidades profissionais às quais aqueles que não possuem a LI não terão acesso. Percebemos neste quadro um conjunto de discursos que apresentam uma regularidade com relação à ideia de “ascensão cultural pela língua”, presente nas representações de poder que funcionam nas campanhas. Tal ideia sugere que o sujeito possa ascender por meio do consumo dessa mercadoria, que é a língua, objeto anunciado pelas escolas.

Examinando o aspecto imagético dessa peça publicitária, reconhecemos um movimento de dispersão entre o texto, que menciona a aprendizagem de inglês na fase adulta, e a ilustração apresentada, que mostra uma jovem, talvez até mesmo adolescente, em um ambiente que aparenta ser escolar ou universitário, levando em conta alguns elementos como as apostilas sobre a mesa e a roupa que se assemelha a um uniforme escolar. O curso anunciado é descrito como “*express*” prometendo “Inglês em 18 meses”, fazendo realmente sentido que seja voltado para um público mais maduro, que possui menos tempo para se dedicar aos estudos de uma língua estrangeira. No entanto, ao apresentar uma jovem na ilustração, a campanha se mostra alinhada às outras deste quadro que, como mostraremos, se utilizam de corpos<sup>3</sup> jovens para anunciar seus cursos):

---

<sup>3</sup> Acreditamos que o trabalho com o “corpo do aprendiz de LI” representado nas campanhas publicitárias apresentadas pode ser apontado como um possível desdobramento deste trabalho, não sendo possível adentrar profundamente tal questão no presente momento.

Está [no] centro das relações que envolvem o sujeito, o discurso e as instituições, fazendo a história do cotidiano por meio das posições que ocupa, dos desejos que suscita, do imaginário que dá os contornos do homem de hoje em dia, seja na rua, seja na escola, seja em casa, seja na mídia. Os corpos marcados como ferro em brasa, como dizia De Certeau, avançam em direção a espaços antes a eles não designados, espaços que sempre dividiram o normal do patológico, evidenciando a normatividade e o controle no que se refere à produção de saberes e exercícios de poderes no interior da mídia. (MILANEZ, 2006)

Com essa asseveração, é possível dizer que a utilização do corpo jovem, até mesmo quando caberia a do corpo do sujeito maduro, significa discursivamente, pois produz subjetividades. O alocutário imagético das campanhas deste quadro enunciativo pode ser identificado nessas representações, que trazem consistentemente o corpo jovem, sorridente, e deixam de fora representações de pessoas mais velhas, ou até mesmo idosas.

A campanha abaixo também apresenta uma mulher. Nessa ilustração vemos uma jovem de salto alto, vestindo uma saia e camisa sociais; ela parece ter sido fotografada em meio a um salto, uma das pernas erguida, os cabelos esvoaçantes pelo movimento. A chamada justifica a atitude, explicando que ela teria aprendido inglês em 15 meses, e com isso, passado na entrevista de emprego. Seu movimento seria, portanto, um “pulo de alegria”, uma comemoração por ter conquistado esse sucesso, como se lê abaixo da chamada.

Figura 12 – Campanha CNA Emprego Mulher



**APRENDEU INGLÊS  
EM 15 MESES E PASSOU NA  
ENTREVISTA DE EMPREGO.**

A cada aula, um sucesso. A cada sucesso, uma comemoração.

**CNA  
FAST**

Só quem faz CNA pode ter um tablet  
a partir de R\$ 29,00 por mês.

Apassionados  
pelo sucesso.

**CNA**  
Inglês Definitivo

Fonte: <http://www.kexpress.com.br/site/images/portfolio/full-size/01.jpg&imgrefurl> (2012)

Se a jovem passou na entrevista de emprego, outros que concorreram com ela falharam ou se mostraram inferiores. Nota-se, assim, o não-dito: ‘a LI concede ao sujeito superioridade’, como Foucault discute:

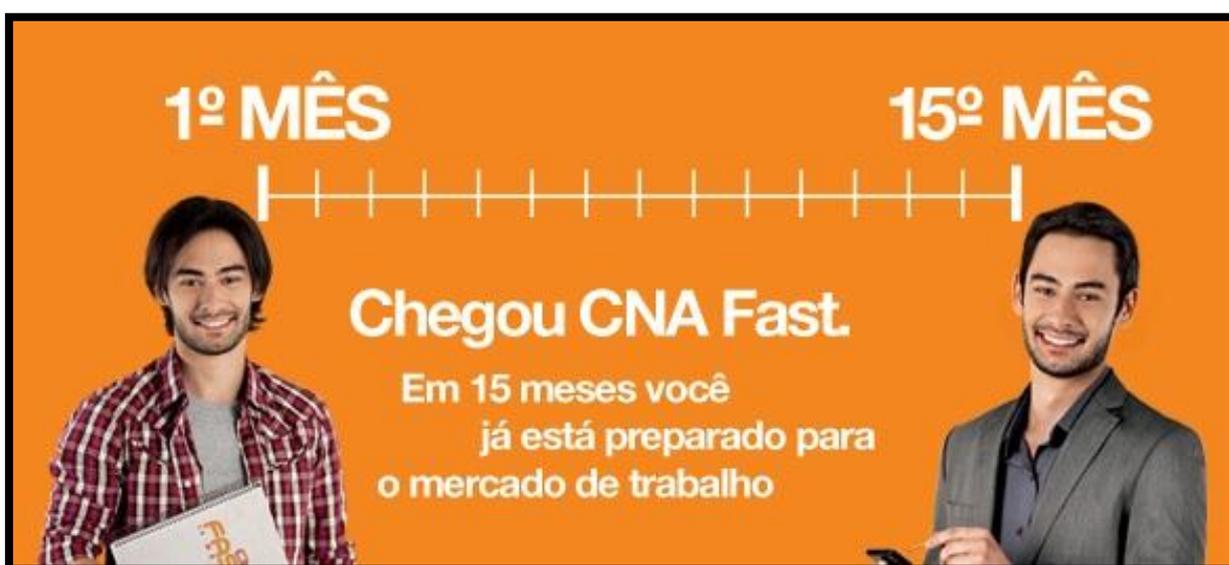
[...] tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. (FOUCAULT, 2008, p. 28)

A tal não-dito, podemos relacionar também o conceito de raridade, “a forma lacunar e retalhada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas”, porque é justamente devido à raridade dos discursos que existem os não-ditos.

Da mesma forma, quando se afirma que aprendendo inglês ela pode passar na entrevista de emprego, há um não-dito que implica a condição contrária: sem a LI, ela não teria passado na entrevista. Portanto, assim como “Só quem faz CNA pode ter um *tablet* a partir de 29,90 por mês”, só quem domina a LI pode passar em entrevista para bons empregos. Esse não-dito prevê um processo exclusivo pelo não-domínio da LI no mercado de trabalho.

Esse mesmo enunciado se repete em outra forma na campanha abaixo:

Figura 13 – Campanha CNA Emprego Homem



Fonte: <http://www.ofia.com.br/2014/01/dica-de-curso-cna-fast/> (2014)

A ilustração da campanha na imagem 13 demonstra um processo pelo qual o sujeito passa ao aprender a LI (no caso, no período de 15 meses), no qual ele deixa de ser estudante (cabelo e roupas mais despojadas, apostila na mão) para ser um profissional pronto pra o mercado de trabalho (cabelo curto, roupa social, *smartphone* na mão). Esses aspectos imagéticos estão ancorados em já-ditos sobre o que é ser profissional – mas também no que é não estar preparado para o mercado de trabalho. Aqui, a metáfora da imagem corrobora para que os sentidos produzidos nesta campanha publicitária sigam a mesma linha que as das campanhas anteriores, o que dá visibilidade à LI como um dispositivo que proporciona preparo, ascensão, sucesso no plano profissional.

Figura 14 – Campanha Wizard Corretor Bilíngue

**Meu concorrente  
na minha frente?**

**Não se eu for um Corretor  
Bilíngue!**

Essa é a hora de você dar  
um *upgrade* em sua carreira.

**MATRICULE-SE JÁ!**  
**3203-0310**

**Seja um Profissional Bilíngue!**  
Promocão válida apenas para Wizard Lagoa Nova. Tempo limitado.

**WIZARD**  
Você bilíngue

/wizardlagoanova @wizardlagoanova

**wizard.com.br**

Fonte: <http://editori.com.br/portfolio.html> (2015)

Já o que figurava como um não-dito da imagem 12, está explícito nesta campanha (Figura 14), na qual o “concorrente” é parte constituinte da chamada. A ilustração apresenta o “corretor bilíngue”, um homem jovem com um dos braços

cruzado e a mão segurando o queixo, numa risada que demonstra satisfação, de olhos fechados. O domínio que possui da língua é o que pôde proporcionar “um upgrade” em sua carreira, e que o texto sugere que teria a possibilidade de trazer o mesmo para o alocutário da campanha.

Nessa campanha, assim como nos outros anúncios que compõem este quadro enunciativo, podemos ver agindo nos discursos um processo alternativo de funcionamento das representações-identificações, baseado primordialmente no contraste com o outro. Esse processo, em termos foucaultianos, pode ser visto como uma “prática divisória” (FOUCAULT, 1982). Segundo Foucault, o “sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’”.

A prática divisória que vemos aqui é a dicotomia entre ‘o sujeito que sabe inglês e está preparado para o mercado de trabalho’ em face daquele que funciona como “o outro” desse discurso, ‘o que não domina a LI e não está apto profissionalmente’. Esse outro, que nem sempre está declarado, é aquele que não tem secretária, que não passou na entrevista de emprego, que não fez curso de inglês, que perdeu oportunidades. Resta ao leitor dessas campanhas subjetivar-se ou não por essas posições-sujeitos fornecidas.

### **3.2.2 ALI como Língua de Sucesso.**

Neste quadro buscamos investigar os sentidos produzidos pelo termo sucesso, não necessariamente como foi colocado na seção anterior, como relacionado ao trabalho, mas adquirindo novos contornos. É o caso das figuras 15 e 16 abaixo:

Figura 15 – Campanha CNA Comemoração

A CADA AULA, UM SUCESSO.  
A CADA SUCESSO, UMA COMEMORAÇÃO.

Só quem faz CNA pode ter um tablet a partir de R\$ 29,00 por mês.\*

Apaixonados pelo sucesso.  
**CNA**  
Inglês Definitivo

Fonte: <http://nala.com.br/blog/cna-fast-15-meses-pronto-para-o-mercado-de-trabalho-conheca/> (2015)

Figura 16 – Campanha CNA Celebre

CELEBRE SEU SUCESSO

Fez sua matrícula no CNA

Apaixonados pelo sucesso.  
**CNA**  
Inglês Definitivo

Central CNA  
(81) 3032-2206

RIO MAR TACARUNA PLAZA CASA FORTE

Fonte: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/intervalo/agencia-sette-cria-para-o-cna-recife/> (2012)

Tanto a figura 15 quanto a 16 apresentam campanhas da escola CNA que tem o sucesso como tema central, presente com destaque nas chamadas. A primeira não indica um alocutário, utilizando-se na chamada de elementos nominais, sem o uso de verbos ou advérbios, enquanto a segunda marca um diálogo direto com o suposto alocutário no uso do pronome possessivo “seu” e também pelo próprio olhar do jovem: enquanto o jovem da figura 15 está de olhos fechados, o da figura 16 olha com olhos semicerrados para a câmera, como se olhasse para o alocutário, o que reforça a chamada “Celebre seu sucesso”. O rapaz da imagem supostamente “Fez sua matrícula no CNA” e agora está celebrando o sucesso decorrente de tal ato, e o alocutário poderia se favorecer do mesmo, ao seguir o mesmo caminho.

Existe ainda outra regularidade tanto em questão de texto escrito quanto de texto imagético que perpassa ambas as imagens: além do aspecto do sucesso, temos as palavras “comemoração” e “celebre”, unidas de forma próxima em questão de produção de significado, estabelecendo uma relação sinonímica. Imagetivamente, vemos que a postura do primeiro jovem na figura 15 é como a de alguém que está dançando de forma exultante, equilibrado nas pontas dos pés, o braço flexionado atrás da cabeça enquanto o outro braço aponta para baixo, onde se localiza, estrategicamente, a assinatura da escola e o slogan da campanha “Apaixonados pelo sucesso”. O segundo jovem, na figura 16, é mostrado da cintura para cima, com os braços flexionados, um deles voltado para cima, como em um gancho, em sinal de vitória. Ambos apresentam a boca aberta, como se estivessem falando algo com entusiasmo, ou gritando, uma vez que as sobrancelhas franzidas indicam esforço, mas ao mesmo tempo, expressam uma conquista.

Como visto aqui, o sucesso não é apresentado como necessariamente decorrente do trabalho ou voltado para o trabalho, como veremos no próximo quadro enunciativo, mas associado à ideia de vitória através do conhecimento da LI, de sucesso já por realizar a matrícula em curso da escola em questão, como se a escola fosse uma garantia do sucesso do leitor.

Figura 17 – Campanha Yázigi Investa em Você



Fonte: [http://sindsepr.r.blogspot.com.br/2012\\_01\\_01\\_archive.html](http://sindsepr.r.blogspot.com.br/2012_01_01_archive.html) (2012)

Ao observarmos o texto verbal da figura 17, temos falas que indicam um “fato”, conhecimento que ecoa o já-dito com relação à LI: “Quem faz inglês faz mais sucesso. Invista em você. Faça Yázigi”. A espessura material das propagandas implica uma regra de formação que propicia o uso do imperativo como uma particularidade da publicidade, em a “palavra-de-ordem”, o imperativo, guia o alocutário em direção à realização de uma ação. Tal aspecto injuntivo convoca o alocutário a agir, a tomar uma ação em benefício próprio, a realizar um cuidado-de-si, na medida em que, ao estudar e investir na LI, decorrerá dessas ações o sucesso, fazendo com que fique marcadamente explícito o enunciado reitor deste quadro enunciativo: o vínculo entre saber e sucesso.

Importa observar, da mesma forma, os elementos imagéticos que compõem os anúncios, uma vez que eles podem deixar rastros quanto ao(s) significado(s) implicado(s) no termo “sucesso”. Observamos, então, quais memórias discursivas essa imagem retoma e de que forma texto e imagem se relacionam.

Na figura 17 temos a imagem do célebre letreiro com os dizeres “Hollywood”, que nos leva a um contexto exterior. Observamos a relação da cidade de Hollywood, que é uma das mais conhecidas dos E.U.A pelos filmes, musicais, peças teatrais e séries

lá produzidos– a tal ponto que hoje vemos o nome do distrito sendo utilizado como metonímia para se referir ao universo de produções cinematográficas do local.

Vemos então uma ligação entre a concentração alta de pessoas famosas e bem-sucedidas em suas profissões, e a proposta sugerida pelo anúncio: “Quem faz inglês faz mais sucesso. Invista em você”. Tal afirmação, associada à imagem de um ator famoso apontando para a câmera e, conseqüentemente, para o alocutário que se depara com a propaganda, faz com que se crie um efeito na rede de memória discursiva que indica que, ao fazer inglês com a escola em questão, você fará sucesso como os atores de Hollywood.

Observa-se aqui um jogo do olhar que evidencia aquilo que Foucault denomina como o governo de si por meio de técnicas como o cuidado de si. Isso porque vemos materializado nessa propaganda o cuidado de si contemporâneo, que tem na língua seu objeto último, que pode proporcionar ao sujeito que a aprende ascensão profissional, tendo esse “ocupar-se de si mesmo” uma finalidade no próprio sujeito, como o pressupõe, numa auto-vigilância para que o sujeito possa se administrar.

Partindo dessas discussões, podemos afirmar que a propaganda, ao apresentar os elementos textuais “sucesso”, “inglês”, “cidadão do mundo”, unidos aos aspectos imagéticos do letreiro de Hollywood e de um ator famoso sorridente apontando para o espectador, convida o alocutário a consumir a representação, a subjetivação oferecida, assumindo, a partir do entrecruzamento desses elementos, uma posição sujeito. Os reflexos produzidos pela campanha indicam que aqueles que sabem a LI (e aqueles que são alunos da escola em particular) possuem o capital cultural necessário para obterem sucesso.

Figura 18 – Campanha CNA Hora de Sucesso

The advertisement is a rectangular graphic with a dark red background. On the left side, there is a photograph of a smiling family: a young boy in a striped shirt, a man in a dark shirt with his arms crossed, and a woman in a pink top. To the right of the photo, the text is arranged in several sections. At the top, in large white letters, it says "Ei, é hora de fazer sucesso." Below this, in smaller white letters, is "Matricule-se já." Further down, there is a logo for CNA Inglês Definitivo, which includes a heart shape with the text "Apaixonados pelo sucesso." and the CNA logo itself. Below the logo, the phone number "4057-3537" and "CNA DIADEMA" are listed. At the bottom of the advertisement, a white banner contains the text "CNA: EDUCAÇÃO EM TODOS OS MOMENTOS DA VIDA." in bold, dark red letters.

Fonte: <http://www.omb100.com/diadema-canhema/anuncio/cna-diadema-ingles-definitivo-174202> (2013)

Nesta outra campanha, também da escola CNA, vemos uma abordagem diferenciada das outras duas em vários aspectos, apesar de termos ainda funcionando a ideia de sucesso, uma vez que o *slogan* da campanha é “Apaixonados pelo sucesso”. A chamada é realmente uma interjeição de chamamento, típica de um discurso direto, que cria a impressão no alocutário de que a propaganda está a dirigir-se diretamente a ele, o que pode causar um aumento da receptividade da mensagem, uma identificação com a chamada.

Existe um encadeamento de ideias entre a chamada (“Ei! É Hora de fazer sucesso”) e o texto (“CNA: Educação em todos os momentos da vida”), fazendo com que se produza um sentido que diz ao alocutário que não importa o momento da vida em que ele se encontra, é sempre a hora de fazer sucesso - no caso, valendo-se da LI.

A ilustração traz um menino, uma adolescente e um homem jovem, estabelecendo uma correspondência entre enunciado do texto escrito e o imagético, que mostra três diferentes estágios da vida. No entanto, apesar de haver tal regularidade, observamos também uma dispersão: a campanha, assim como todas as outras das seções da LI como língua de sucesso, de trabalho ou de mobilidade, não contém a representação de um público mais velho. O sujeito idoso e o adulto na meia-idade

simplesmente não são contemplados, não há representação dessa faixa etária nas ilustrações das propagandas dessas seções. Apesar de parecer um enunciado que engloba todas as faixas etárias, os mais maduros não figuram nas ilustrações.

Quando nos questionamos com relação a tal falta de representatividade, podemos observar que nas propagandas de escolas de LI presentes nesta seção e na anterior, foca-se primordialmente o jovem, que está à procura de aperfeiçoar-se, equipar-se e aparelhar-se para o mundo do trabalho, no qual a LI é peça fundamental.

É possível depreender da campanha que existe uma representação do sujeito inserido no campo discursivo da LI, que aparece na superfície da materialidade da qual emergem regularidades com relação à estruturas linguísticas como “sucesso”, “se dar bem” e outros enunciados que apontam para uma imagem da LI como uma fonte de poder cultural e institucional, que poderia se incluir no paradoxo bourdiano: “a cultura ora atuando como mecanismo de reprodução das condições sociais, ora como um veículo de mudança social.” (SILVA, 1995, p. 35).

Nesse sentido, entendemos que as campanhas funcionam mediante uma relação de biopoder. Ao recuperar o que Gregolin (2007) comenta em relação à mídia, é possível analisar tendo em vista um sentido de condução da população, a partir de seus mecanismos particulares, produzindo uma governamentalidade que induz à subjetivação do jovem como aquele que deve estudar a língua inglesa com o propósito de obter sucesso.

Entendemos, no entanto, que apesar da mídia se mostrar como fonte de produção de subjetividades, o sujeito não é totalmente assujeitado a essas práticas, cabendo a ele também o poder de exercer resistência frente a esses discursos veiculados. É sob essa prerrogativa que se apresentamos a análise da próxima seção, que trata a aprendizagem da LI como um obstáculo, um antagonista.

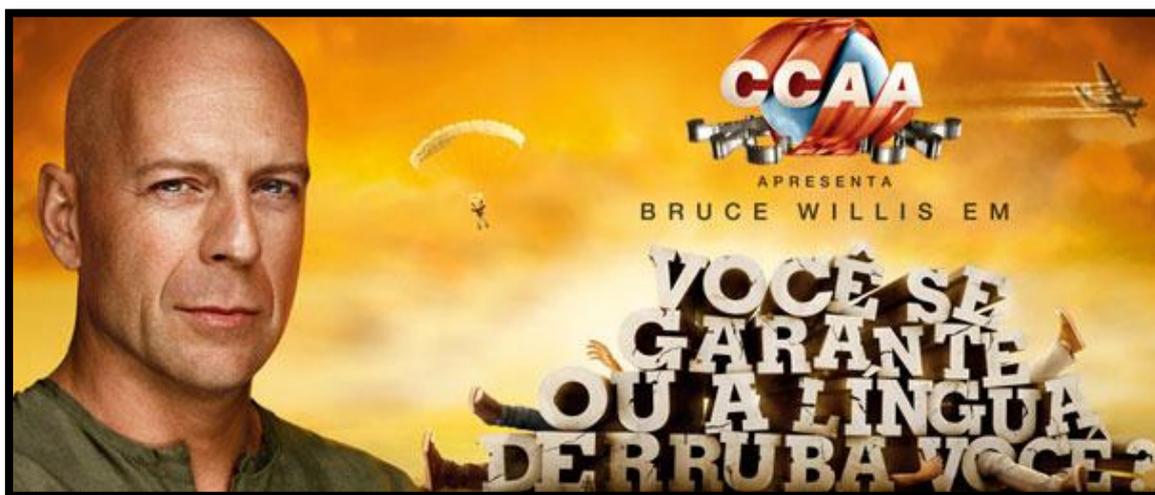
### **3.2.3 A LI como Língua de Desafio**

O enunciado reitor deste quadro enunciativo é o da ‘LI como desafio’, e portanto, temos campanhas que vão focar a LI sob a ótica da provação.

Na figura 20, a ilustração faz uso da imagem do ator Bruce Willis, conhecido por filmes de ação como Duro de Matar e Armagedom, cujo rosto aparece encarando a

câmera com um leve sorriso sarcástico. O avião e o paraquedista ao fundo fazem referência a filmes de ação, assim como as pessoas esmagadas sob o letreiro. A chamada, por sua vez, é introduzida como se fosse um filme “CCAA apresenta Bruce Willis em” e se volta para o endereçado, questionando-o: “Você se garante ou a língua derruba você?”.

Figura 19 – Campanha CCAA Bruce Willis



Fonte: <https://coisadelilly.wordpress.com/2011/02/08/da-serie-coisas-que-eu-nao-entendo/> (2014)

O fato de usar uma pergunta, e não uma afirmação (A língua pode te derrubar) ou um imperativo (Se garanta para que a língua não te derrube) faz com que, apesar das ideias apontadas estarem funcionando de forma implícita, constrói-se a ideia de que o alocutário precisa decidir-se e escolher uma das duas posições-sujeito que o enunciado produz.

A pergunta presente na chamada da peça publicitária prevê o sujeito da resistência, que não quer aprender a LI e assim, ela o convoca a tomar um posicionamento: saber (ou não) a LI produz uma relação muito intensa de poder que age sobre a subjetividade do sujeito, o qual pode se perceber apenas como alguém bem sucedido a partir do momento em que corresponda ao imperativo primário de saber inglês.

A próxima campanha (Figura 21) usa a imagem do lutador brasileiro de artes marciais mistas (MMA) e ex-Campeão Peso Médio do UFC, Anderson Silva, retratado usando óculos de grau, um sorriso sutil, os olhos e as sobrancelhas erguidos para encarar a câmera, como se desviassem do livro que tem nas mãos. No entanto, esta

propaganda não traz um endereçamento explícito, ele apenas fala do sujeito representado na ilustração. A legenda indica: “Anderson Silva, aluno *Wizard*” e, como se anunciasse uma luta, temos novamente a palavra “apresenta” para introduzir “desafio do ano”, como vemos na faixa que mostra “Anderson Silva vs. Inglês”. Na chamada: “Ele agora vai estudar tudo sobre o seu maior adversário”, infere-se, portanto, que o adversário ao qual a chamada se refere é o inglês.

Figura 20 - Campanha Wizard Anderson Silva



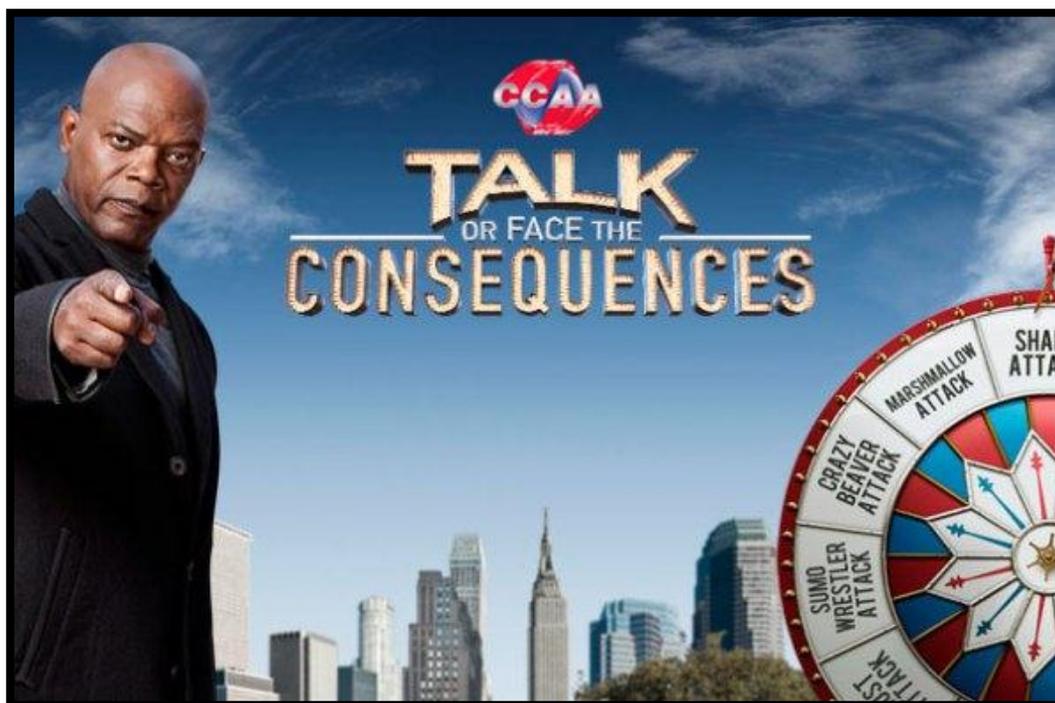
Fonte: <http://perfilempresarialbrasil.com.br/site/wp-content/uploads/2013/08/WINZARD-OK.jpg> (2013)

A partir dessa leitura, vemos que a LI é tratada como um adversário, o que implica já-ditos que estão na memória do brasileiro, tais como: “Inglês é difícil”, “Não consigo aprender inglês” ou, como apontado na figura 20, “A língua te derruba”.

Ainda sob essa mesma ótica, vemos que a campanha mostrada na figura 21 também estabelece regularidades com relação às anteriores. No plano imagético, temos o ator Samuel L. Jackson, conhecido por atuar em filmes de crime e ação como *Pulp Fiction* e o *Negociador*. Com o cenho franzido, a boca levemente repuxada para o lado direito, o ator aponta para a câmera. No fundo vemos um panorama de uma cidade com

vários prédios e à direita uma “roda da fortuna”, que nesse caso parece mais ser de infortúnio, por trazer várias opções de ataques de animais, lutador de sumô e até de *marshmallow*.

Figura 21 - Campanha CCAA Talk



Fonte: <https://memoriadasmarcas.files.wordpress.com/2013/03/ccaa-talk-or-face.jpg>  
(2013)

A chamada “*Talk or face the consequences* (Fale ou encare as consequências)” pode ser interpretada de duas formas, tanto no sentido de uma ameaça coercitiva, ou como uma advertência, um conselho para o endereçado, que diferentemente do anúncio anterior, está evidente não apenas no olhar da personalidade famosa, mas no imperativo da mensagem. Quando se une o aspecto imagético a essa chamada, o endereçado se sente interpelado, como se a advertência imperativa fosse voltada para ele. Tal enunciado, apesar de seu tom cômico, traz um já-dito sobre o uso da LI: muitos têm medo de falar inglês e por não saber falar acabam perdendo oportunidades, causando uma má-impressão, ou outras consequências que se podem ser metaforicamente tão ruins quanto um ataque de tubarão para a pessoa.

Observa-se que nas três imagens (nas figuras 19, 20 e 21) temos o uso de duas personalidades muito conhecidas que apresentam um ponto em comum associado ao uso de suas imagens: a agressividade e a impetuosidade que são associadas ao ator de

ação e ao lutador. Ambos enfrentam inimigos e perigos, seja nas telas ou no octógono. Além disso, neste quadro enunciativo os homens que figuram nas ilustrações das campanhas, não por acaso, são carecas. Mannes (2012) conduziu uma pesquisa sobre a dominância e linguagem não-verbal com relação a homens de cabeça raspada. A conclusão alcançada foi a de que os homens carecas foram consistentemente classificados como mais dominantes, masculinos, fortes e até mais altos – mesmo quando a mesma pessoa era mostrada com cabelo e carecas.

O fato de usarem personalidades com esses traços específicos faz com que as produções de sentido sejam predominantemente relacionadas ao caráter imperativo da LI sobre a vida dos sujeitos subjetivados pelo discurso proposto, funcionando como uma ferramenta que pode munir aquele que a possui de formas de evitar resultados ruins, insucessos.

Figura 22 - Campanha CCAA Futuro



Fonte: <https://vinifmen.wordpress.com/tag/propaganda/> (2010)

Nesta peça publicitária, lê-se na chamada um enunciado caracteristicamente conativo, que apela para o alocutário que ele não permita que esse insucesso que repousa sobre a expressão “bater na trave” se instale em sua vida. O que está em jogo aqui, portanto, é todo o futuro do sujeito que está sendo endereçado, e o não-dito, aquilo que não está colocado, mas que implica o enunciado, é que sem o inglês, não é possível ter sucesso profissional. Podemos relacionar a palavra futuro ao que é característico do universo profissional. No entanto, dizer que sem estudar a LI de forma adequada seu futuro poderá não ser bem-sucedido implica muito mais do que apenas a questão do trabalho. Envolve todo um poder de governamentalidade do sujeito sobre si, sobre sua vida.

Quando tratamos da identidade, e da forma como ela é construída pela percepção do outro sobre nós, em especial quando esse outro é a mídia, local de veiculação em massa de discursos, vemos que nas campanhas publicitárias analisadas neste quadro podemos perceber o funcionamento desse jogo de representação-identificação, na medida em que produz-se os sentidos de que o sujeito deva se munir da LI, como se fosse uma armadura para que esse indivíduo possa ocupar a posição-sujeito de interlocutor num mercado que pode muitas vezes se mostrar agressivo, a ponto de poder “derrubar” aqueles que não estão preparados – leia-se, que não possuem conhecimento adequado da LI.

A partir dessa ponderação, acreditamos que o conceito de cuidado-de-si entra em funcionamento nos discursos veiculados pelas propagandas, sendo ele entendido como preceito que envolve a ‘plenitude da existência’, como sugere CandiOTTO (2008):

Como ocorre no ascetismo cristão monástico, a ascese filosófica caracteriza-se pela austeridade; porém, suas táticas, meios e instrumentos objetivam a aquisição de algo que o sujeito ainda não possui, prescindindo da renúncia de si. Diante dos acontecimentos inesperados da vida, face à desgraça repentina, à irrupção da doença ou à sombra da morte iminente o sujeito se mune da armadura protetora, da “*paraskeué*” (Foucault, 2001, p.306). Se o cristão precisa de instrumentos de defesa para lutar contra as diversas tentações do maligno objetivando renunciar plenamente sua vontade e o mal que nela habita, o estóico precisa deles para fazer frente aos acontecimentos do mundo exterior. O cristão é o asceta de si mesmo enquanto o estóico é o asceta do acontecimento. (CANDIOTTO, 2008, p. 96)

A LI, se entendida não apenas como uma habilidade profissional (como no primeiro quadro enunciativo), mas como representado nas campanhas deste quadro e do precedente, como chave para o sucesso em âmbitos que excedem o profissional e são significados no que é constitutivo do sujeito e acreditamos que nesses anúncios, a LI surge ressignificada em roupagem moderna como armadura (*paraskeué*) para enfrentar os acontecimentos da vida.

A partir do pressuposto de que os acontecimentos que podem se mostrar como provações no mundo contemporâneo, muitos são as questões relacionadas ao mercado de trabalho, que permitem o governo de si – sustentar-se, produzir e acumular riquezas. Ao mesmo tempo em que atuaria como uma armadura, a LI seria também uma arma de luta “porque o cuidado de si define-se como enfrentamento permanente diante dos

acontecimentos e provações existenciais, para os quais é preciso dispor de armas adequadas (paraskeué)” (CANDIOTTO, 2008, p. 93).

Como observamos no primeiro quadro enunciativo, o (in)sucesso do sujeito está relacionado nas campanhas publicitárias ao sucesso profissional e ao mundo dos negócios. No entanto, como vimos nos dois quadros enunciativos que se seguiram, saber a LI se mostra como fator de vitória e não saber, de derrota na vida, no futuro do indivíduo. Portanto, esse cuidado de si que consiste em estudar a LI, não se relaciona apenas a esse campo de saber, podendo estar relacionado à aquisição de outros bens culturais, como mostraremos nesta próxima seção.

### **3.2.4 A LI como Língua de Mobilidade**

Como já discutido, o aspecto cultural imbuído na LI é frisado pelos PCNs. Grande ênfase é dada à possibilidade proporcionada ao aluno de poder agir discursivamente no mundo a partir de seus conhecimentos e competências advindos da experiência adquirida que o contato com uma língua estrangeira pode oferecer à vida do sujeito aluno da língua em questão.

Apesar de darem destaque ao aspecto ascensor da língua inglesa para os sujeitos, os PCNs não deixam de levar em consideração as consequências sociais mais abrangentes que advêm do “saber uma língua estrangeira”, já que:

[...] ao mesmo tempo em que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. (BRASIL, 1998, p.39)

Faz muito sentido relacionar a LI a um aspecto de coesão de divisão, na medida em que a LI engloba ou até mesmo se constitui naquilo que é cultural. Um exemplo disso é a Índia, cuja colonização pela Inglaterra deixou marcas linguísticas que travam até hoje uma batalha entre os locais quanto ao uso da LI e sua incorporação ao que é nacional ou à sua rejeição. No entanto, o país, assim como a grande maioria das outras

nações, a nossa inclusa, não pode lograr ignorar a hegemonia da LI e sua proeminência em várias e tantas esferas.

Num contexto de LI como língua estrangeira, e não como língua oficial ou segunda língua, como é o caso do contexto brasileiro de seu ensino, podemos entender que existe também uma relação de poder que elitiza e dá acesso a bens culturais e materiais em vista do domínio desse capital cultural. Dominar a LI, como visto anteriormente e associar esse domínio ao sucesso, “abre portas” para o sujeito que a sabe, mas o desconhecimento dela, em contrapartida, cerceia o acesso ao “mundo exterior” para o sujeito que não fala a LI. No anúncio abaixo (figura 23), podemos ver a forma como esse discurso também é repercutido no meio publicitário.

Figura 23– Campanha Yázigí Você Cidadão do Mundo

O PRIMEIRO PASSO PARA VOCÊ CONHECER UMA CULTURA NÃO COMEÇA NO AEROPORTO. COMEÇA NA SALA DE AULA DO YÁZIGÍ. SE VOCÊ FAZ YÁZIGÍ, O MUNDO É DO TAMANHO QUE VOCÊ QUISER.

INGLÊS, ESPANHOL E INTERCÂMBIO É NO YÁZIGÍ.

**Yázigí**

VOCE CIDADÃO DO MUNDO.

TURMAS NOVAS: 10 DE JANEIRO

INDAIATUBA | ITU  
(19) 3875 0206 | (11) 4013 5003

Fonte: <http://blog.jhdweb.com.br/index.php/2012/12/anuncio-yazigi-5/> (2012)

Na Figura 23 temos os enunciados “O primeiro passo para você conhecer uma cultura não começa no aeroporto. Começa na sala de aula do Yázigi”, “Se você faz Yázigi o mundo é do tamanho que você quiser” e o *slogan* “Você cidadão do mundo”, como um conjunto, concorrem para que se crie uma imagem da LI como língua de cultura, que permite àquele que domina o idioma ser “cidadão do mundo”, ou seja, deixar de ser limitado ao seu contexto nacional e encontrar no conhecimento de outro idioma a capacidade de agir sobre outros contextos.

O termo ‘aeroporto’ unido aos aspectos semióticos que apresentam no plano de fundo um desenho do planeta Terra e um avião, além da garota carregando uma mochila como se estivesse saindo de um veículo, criam um efeito de sentido de viagem a outros países, de possibilidade de sair de um contexto local para um global. Os enunciados denotam a relevância de se aprender cultura por meio da língua estrangeira, indicando uma possibilidade de que se falarmos determinada língua, nos inseriremos em outra cultura, já que língua e cultura se entrelaçam, criando a ilusão de pertencimento à determinada identidade, seja ela cultural, linguística ou nacional.

A propaganda, ao se dirigir ao alocutário, oferece uma posição-sujeito determinada pela concepção de quem sabe a língua inglesa, de quem estuda na escola em questão e, portanto, tem acesso ao mundo, que pode ser explorado pelo sujeito que está incluso nessa posição superior de saber-poder.

Os PCNs também tratam desse aspecto “ascensor” da LI e é inegável que a existência e discussão de temas como poder e desigualdade são fundamentais no ensino e aprendizagem de línguas, em especial a LI e a sua dominação nos espaços em que se necessita de uma língua estrangeira, no qual vemos a LI despontar como principal estrela:

A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade. (BRASIL, 1998, p. 40)

Voltamos neste momento à pesquisa de Gimenez et. al. (2002), uma vez que a partir da visão de pesquisadoras da área de formação de professores de língua estrangeira, observamos o posicionamento dos futuros professores quanto aos PCNs e aquilo que ele contribui para a sala de aula. Isso demonstra as relações de verdade que se estabelecem entre esses interlocutores e o documento. Na pesquisa em questão,

Gimenez et al. (2002) conclui-se, com base nas entrevistas de alunas-professoras, de que “a leitura dos PCNs permitiu incluir estes elementos, embora ainda de forma superficial.” (p. 129), elementos estes que fazem referência às reflexões que os PCNs podem suscitar no professor de LI quanto ao papel exercido pela língua, pelo seu ensino e quanto ao seu valor na sociedade. Buscamos observar, assim, qual seria o papel (ou papéis) exercido pela LI e postulado pelos PCNs, especialmente quanto a esse possível valor – pensando nas questões levantadas por Bourdieu (2000) quanto ao caráter de capital cultural de uma língua.

Os PCNs são parâmetros curriculares voltados para os profissionais da educação, e por isso, o professor ocupa posição de destaque, certamente. Existe no documento uma preocupação em guiar a prática do professor e em especial, no que nos concerne: o ensino de línguas estrangeira. Como já visto na seção dedicada aos PCNs, a LI possibilita ao aluno agir discursivamente no mundo. O ensino da LI, dessa forma, deve proporcionar ao aluno novas experiências de vida, significando uma abertura para o mundo e para a compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998).

Dentre as campanhas publicitárias em tela, observamos uma que ressalta justamente esse papel do professor de LI como aquele que traz “o mundo”, ou seja, proporciona conhecimentos de mundo e de culturas distintas.

Figura 24 – Yazigi Dia dos Professores



Fonte: <http://www.yazigivilamariana.com.br/page/23/>

Na figura 24 acima, vemos uma mulher escrevendo em um papel. A roupa social, os óculos deixados sobre a mesa e a posição da própria mesa em relação ao quadro negro remetem à memória da representação imagética de uma professora, o que se confirma com o texto escrito, uma homenagem para o dia dos professores. Vale ressaltar qual é a posição-sujeito que a campanha produz para essa categoria, uma posição que vem ao encontro do que temos nos PCNs como função do professor: proporcionar uma abertura para o mundo, tanto próximo (aqui) quanto distante (lá fora) e neste momento já percebemos uma aproximação entre língua e cultura.

Os PCNs orientam que o ensino-aprendizagem deve ser conduzido de forma a priorizar a consciência crítica no aluno, para que ele seja capaz de compreender a influência e presença constante da LI ao nosso redor e a forma como esses discursos agem sobre a vida da população, de forma que o aluno crítico seja capaz de criar,

usando a LI como instrumento, contra-discursos que ajam em prol de uma transformação social de combate às desigualdades.

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1998, p. 14-15).

Para que tenhamos mais alunos críticos, portanto, é necessário que os profissionais da educação (desde aquele que elabora o livro didático até aquele que está em sala de aula) tragam aos seus alunos discussões e atividades que propiciem questionamentos e criticidade quando se reflete sobre o poder da LI, além do porquê de sua influência e como isso afeta a vida deles.

Esse aspecto imperativo, que demanda atuações dos profissionais de educação de todo o país, é um dispositivo que faz falar da LI, do seu ensino-aprendizagem, e das suas relações de saber-poder instauradas nos jogos sociais da qual faz parte. Acreditamos que neste momento, no quadro enunciativo que trabalhamos nesta seção, a LI surge sob um aspecto de mobilidade cultural, como instrumento que viabilizaria ao sujeito conhecer novas culturas.

Nas campanhas abaixo, podemos encontrar, no plano de fundo, menções imagéticas a essa possibilidade de mobilidade cultural. Na figura 25, temos essa ideia, representada na forma de monumentos que fazem referência a países famosos, como por exemplo a Torre de Pisa (Itália), a Estátua da Liberdade (E.U.A.) e a torre do Big Ben (Inglaterra).

Figura 25 – Campanha Wizard monumentos



Fonte: <http://wizardsaocaetano.blogspot.com.br/2011/07/resultados-do-toeic-apontam-alunos-da.html> (2011)

Nesta segunda imagem (Figura 26), por sua vez, vemos no plano de fundo uma outra forma de remeter à memória discursiva da LI como veículo de mobilidade, agora não apenas cultural, mas geográfica: a representação de um mapa *mundi*.

Figura 26 – Campanha Fisk Mundo



Fonte: <http://bit.ly/212UIR7> (2011)

Em ambos os anúncios observamos um aspecto textual que corrobora a ideia de “ascensão pela língua” apontada pelos PCNs. ‘Vencer’ e ‘se dar bem’ são indicativos de sucesso e, neste caso, ao associar a imagem ao texto escrito, temos efeitos de sentido que funcionam para edificar a relação saber-poder instituída sobre a LI. O poder, neste

caso, está proximamente relacionado àquele voltado para a aquisição de mobilidade através da LI, a língua da globalização:

[Nos textos de livros didáticos] a LI é representada como um "instrumento de comunicação" configurando novamente a oposição entre um "aqui" e um "lá fora". Esta oposição se dá pelo sentido do que é estar "isolado no mundo globalizado de hoje" versus "a comunicação" — garantida mediante um de seus principais veículos: o inglês — que pode inserir o sujeito nesse mundo. Assim, trata-se de uma comunicação como "comunicação necessária para o mundo globalizado". (SOUSA, 2007, p. 83)

Figura 27 – Campanha Fisk Mala

Arrumar um namorado mala ou arrumar a mala para conhecer o mundo?

**INGLÊS**  
**FISK.**  
**JUST**  
**THE BEST**

0800.773.3475  
fisk.com.br

**FALOU FISK FALOU TUDO**

Sabe por que a Fisk é THE BEST para você? Só aqui tem conversação em inglês desde a primeira aula, material digital com atividades interativas, Cyber Fisk - plataforma online para praticar onde e quando quiser, intercâmbio para conhecer o mundo, acompanhamento de imersão em inglês e viagem para a Disney. Além disso, a Fisk é um centro autorizado para a aplicação do MET (Michigan English Test). Seja qual for o seu sonho, a Fisk é THE BEST para você, pois só um centro de ensino completo, ganhador do Top Educação 2012 e 2013, pode oferecer tudo isso. Faça Fisk.

facebook.com/fiskcentrodeensino /withr.com/escolafisk

met Michigan English Test Centro Autorizado

Fonte: <http://www.fisk.com.br/> (2015)

Nesta imagem vemos uma outra forma de remeter à mesma ideia. No plano imagético, observamos uma mulher jovem segurando em uma mão o que parecem ser um passaporte e alguns panfletos de viagem e na outra uma mala. Desta vez o texto traz uma indagação ao alocutário “Arrumar um namorado mala ou arrumar a mala para conhecer o mundo?” e essa interrogação constrói uma posição sujeito que o convoca a decidir. Fugindo do que foi feito nas outras campanhas desta série enunciativa, essa

propaganda se utiliza de uma estratégia diferenciada que produz efeitos de forma igualmente diversa. Ao questionar, ao invés de afirmar ou ordenar, produz-se uma posição de sujeito que é crítico, que pode escolher, que deve voltar-se a si mesmo e refletir sobre o que deseja realmente.

A utilização da conjunção ‘ou’ produz o sentido de que as opções são mutuamente excludentes. Ou seja, ou o sujeito se atém ao que é “local” - “Arrumar um namorado mala” – ou arruma as malas para conhecer o “lá fora”. Aqui percebemos um discurso que ecoa algumas memórias, em especial por se tratar de uma mulher sendo retratada. Notamos nesse enunciado um campo associado: “não há enunciado que não suponha outros: não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis.” (FOUCAULT, 2008, p. 112). Notamos também uma regularidade discursiva que permeia a representação do sujeito da LI como mobilidade: a figura da mulher branca<sup>4</sup> e jovem.

Nesse campo, resgatam-se já-ditos sobre o que é para a mulher estar em um relacionamento e o que é ter ‘liberdade’ para conhecer o mundo, em detrimento de um relacionamento sério, uma vez que ainda no século XX a família se preocupava com o “‘futuro da moça’, que precisará ‘arranjar’ um marido (provedor) e que, para tal, terá as suas ‘virtudes’, todas, muito ‘olhadas’ e seriamente investigadas, sobretudo se for para ‘fazer um bom casamento’, com um rapaz considerado um ‘bom partido’”. (BIASOLI-ALVES, 2000, p. 235). Ainda segundo a autora, a educação era vista como desnecessária à mulher no século XX, a moça “não precisava estudar, porque, segundo as mulheres e os homens mais velhos, era dito, como justificativa para tirar a menina da escola que: ‘O estudo muda a cabeça e faz a moça ficar sonhando bobagens.’ Mulher, 80 anos)” (p. 235). A autora ressalta que ao se tratar da mulher do século XX, pode-se criar a ilusão de que as mulheres de hoje – e os discursos que circulam sobre elas - são drasticamente diferente daquela, no entanto, essa memória ainda interpela discursos ainda hoje, como vemos funcionando na propaganda ainda resquícios desse já-dito.

---

<sup>4</sup> Quanto à questão da pouca representatividade da mulher negra ou pertencente a outras etnias, especialmente considerando que são propagandas que tratam de cultura, alvitra a possibilidade de uma pesquisa que se proponha a uma análise mais profunda da questão, que é certamente relevante, mas exigiria um investimento analítico que o presente trabalho não daria conta de comportar.

Afirmamos que questionar o alocutário é uma estratégia, assim como vemos outras agindo em outros enunciados, em outras campanhas. Como visto anteriormente, a estratégia é definida por Foucault (2008) como um elemento que nos permite definir uma formação discursiva: “Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam.” (FOUCAULT, 2008, p. 76) e aqui a tratamos como uma forma de trazer à tona a função enunciativa, que é vista por Foucault (2008) como uma materialidade repetível, que

faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva - e perdida no passado [...], o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. (FOUCAULT, 2008, p. 119)

Seja através de viagens, como sustentam as campanhas publicitárias desta seção, seja na sala de aula e nos livros didáticos de LI, como propõem os PCNs e como demonstrado por Sousa (2007), a LI surge agindo como um capital cultural. Aos sujeitos aos quais os anúncios se endereçam, é possibilitado o acesso a outras culturas. Mas o que seria ‘cultura’ e, mais especificamente, o que seria uma cultura ‘inglesa’ ou ‘da LI’?

“Nós só sabemos o que significa ser ‘inglês’ devido ao modo como a ‘inglesidade’ (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa” (HALL, 2003, p. 47). Com essa afirmação, Hall (2006) traz à baila a questão da “cultura nacional”, ou “identidade nacional”. Ora, em que consistiriam esses conceitos quando vistos sob uma perspectiva discursiva? É inegável que todas as nações possuam suas representações e estereótipos repetidos à exaustão. O brasileiro, por exemplo, é visto e retratado como bem-humorado, aquele que gosta de futebol e carnaval, vai à praia e ouve samba. O que é, sim, negável, contudo inevitável, é uma homogeneização de características que não se aplicam a todos os membros de uma nação. Para fins de categorização, Hall (2003) explica que as culturas nacionais consideradas como unificadas na realidade são um dispositivo discursivo que representa

a diferença como unidade ou identidade, como se houvesse uma expressão cultural representativa de um único povo.

A ideia de nação como identidade cultural unificada, no entanto, é um mito, e mesmo assim persiste em todo o mundo. Isso porque existe no ser-humano a necessidade inerente de sentir-se pertencente, seja a um grupo social, uma família ou a uma nação. Nesse quesito, cabe nos questionarmos quanto à relação estabelecida entre o aquilo que chamamos de “identidade cultural nacional” e a LI, uma vez que a língua é fator crucial de identificação cultural como elemento unificador, mas também colonizador, como foi o caso da LI em vários países. A LI atuou como língua impositiva no passado e como forma de domínio do Reino Unido sobre suas colônias. Até hoje veem-se os vestígios deixados por esse acontecimento, pois muitos países ainda mantêm a LI como língua oficial, conforme relatado no capítulo 1. Hoje a LI se impõe de outras formas, se apresenta sob outro prisma.

Os PCNs identificam uma tendência brasileira de relacionar a LI a um único país:

Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país. (BRASIL, 1998, p. 49)

Um exemplo disso é a pesquisa de Gimenez et. al. (2002), na qual as estudiosas de ensino de línguas tratam da visão de futuros profissionais do ensino de línguas quanto aos PCNs. Dos questionários e análises decorrentes de sua pesquisa, as pesquisadoras estabeleceram que predomina ainda uma visão de que a cultura que é associada à LI é a estadunidense.

Com relação a esse enfrentamento de culturas, ainda de acordo com Gimenez et. al. (2002) o entendimento de que “a língua estrangeira pode potencializar o conhecimento da própria cultura foi um dos itens salientes para os alunos, que até então pareciam ver o ensino de cultura como apenas aquisição de informações sobre costumes.” (p. 128).

Em verdade, segundo Jordão (2006), não há como dissociar cultura de língua. É desejável e recomendável que ela seja trazida para a sala de aula de LI, como postulam

os PCNs: “[ao ensinar uma língua estrangeira] contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.” (BRASIL, 1998, p.38). A autora ressalta, no entanto, que a cultura extrapola o meramente desejável, uma vez que dissociá-la da língua é impossível:

É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente foucaultiana de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras). (JORDÃO, 2006, p. 6)

Bennet (2004) defende a teoria do etnorelativismo, que consiste em experienciar suas crenças e comportamentos como apenas uma organização da realidade dentre tantas outras possíveis. O etnorelativismo indica a importância de sermos interculturalmente competentes, e de ensinarmos nossos alunos a o serem também, pois essa competência tem o potencial de auxiliar o aluno de LI a compreender além da sua própria cultura.

A partir desse conceito, imbuída na LI e na sua aprendizagem, temos os fatores culturais que são indissociáveis também de uma noção de pertencimento a uma cultura, a uma língua, a uma nação. No entanto, a cultura não está relacionada tão somente a costumes, e muito menos a um só país, afinal, um país de extensão tão vasta quanto, por exemplo, os Estados Unidos da América, pode conter ainda outras múltiplas identificações, tradições e costumes que diferem muito de região para região, como ocorre no Brasil. Como os PCNs postulam, os professores devem solicitar que os seus alunos:

atuem como etnógrafos em suas práticas sociais, fazendo anotações dos usos de inglês ao mesmo tempo que tomam consciência dos vários países que usam esta língua como língua oficial ou língua materna, parece ser essencial para sua conscientização de aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem dessa língua. O levantamento de países que usam o inglês como língua materna e/ou língua oficial só nas Américas (Barbados, Belize, Canadá, Dominica, Estados Unidos, Guiana, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, Trinidad e Tobago etc.) pode ser, portanto, útil nessa conscientização. (p. 50)

Na figura 28 abaixo, última da série enunciativa estabelecida em torno do conceito de LI como mobilidade, vemos uma mulher, novamente, que parece estar recebendo direções de um homem, que aponta com o dedo. As roupas pesadas trazem uma memória que remete a um lugar frio, provavelmente fora do Brasil, uma vez que nosso país é retratado com mais frequência como país tropical. Associado a esse aspecto imagético, observa-se no texto escrito um exemplo de como existem “ingleses” diferentes, que são fruto da questão cultural.

Figura 28 – Campanha Yázig Metro



Você que levanta e dá lugar aos outros no underground, no metrô, ou no subway, você já é um cidadão do Mundo.  
Get up e vem pro Yázig aprender Inglês além do idioma.

FAÇA JÁ A SUA MATRÍCULA

**Yázig**

INGLÊS | ESPANHOL | INTERCÂMBIO  
[www.yazigi.com.br](http://www.yazigi.com.br)

VOCÊ CIDADÃO DO MUNDO.

**Av. Paes de Barros, 2005**  
**Telefone: 2021-6222**

Fonte: <http://revistinhas.com/yazigi-3> (2012)

*Underground*, do inglês britânico, *subway*, do americano, e metrô no português são representações linguísticas de um mesmo objeto (significado), que toma significantes diferentes em razão da diferença geográfica e também cultural. Como o subtítulo indica, faz parte de ser um ‘Cidadão do Mundo’ aprender a LI além do idioma.

Além do aspecto de diferenças linguísticas, a campanha também faz referência à educação, à polidez de dar lugar a quem precisa no metrô, indicando que a pessoa possui mais essa característica marcada de ‘cidadão’, que pratica a cidadania.

Aqui, a estratégia usada é a da afirmação, ao invés da interrogação. O anúncio, ao sugerir “Você cidadão do mundo”, convida o locutário a ocupar tal posição-sujeito, daquele que pode facilmente transitar entre diferentes culturas, tanto por dominar a língua, quanto por praticar a cidadania, como postulado pela introdução aos PCNs:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções de papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.  
(BRASIL, 1997)

Assim, a LI é vista como um “recurso cultural” que dá acesso ao exercício da cidadania. Vemos então, discursos que ecoam sustentando uma regularidade em duas materialidades diferentes. Nesta peça publicitária, assim como nas outras que compõem este quadro, é produzida uma posição de Cidadão do Mundo, na medida em que elas elegem uma posição-sujeito desejável para aquele à qual essa proposição é endereçada, levando-o a identificar-se ou não com tal subjetivação, enquanto os PCNs indicam a relevância do ensino para que o sujeito possa vir a ser capaz de ocupar essa posição de sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos percorrido o caminho teórico e analítico ao qual nos propusemos, reservamos este momento para tecer algumas considerações sobre qual era o ponto inicial, o que foi sendo encontrado no percurso e os trajetos que essa vereda pode ainda encontrar.

O objetivo geral traçado pela pesquisa foi o de buscar as representações de LI e as posições-sujeito suscitadas pelas campanhas publicitárias de escolas de LI. A primeira questão com a qual nos deparamos foi que para alcançar tal objetivo, seria necessário realizar uma segmentação e categorização de quadros enunciativos. Isso porque se constatou que, embora em um sentido *lato* as campanhas publicitárias estavam inseridas em uma série enunciativa de sucesso, certos anúncios mantinham uma relação de continuidade e regularidade com outros, tratando a LI sob um mesmo prisma, produzindo sentidos dispersos de outros.

Os PCNs também auxiliaram na construção da nossa análise, permitindo que se estabelecessem relações entre esse dispositivo de verdade, de saber científico, legitimado nos discursos sobre a LI e as campanhas publicitárias, que trazem a representação e a subjetivação do sujeito. Foi possível, a partir da análise dessas relações, estabelecer pontos de contato entre ambos no que se refere às produções de sentido acerca do trabalho, da cultura e do papel da escola/professor no que concerne a LI e os saberes que a revolvem.

Ao mobilizar a série enunciativa como um todo, encontramos, além do aspecto do sucesso, uma outra regularidade que se define quando vemos que o sujeito representado é majoritariamente jovem. A predominância desse público jovem deriva-se dos já-ditos que associam esse grupo ao trabalho e à produtividade, na medida em que há uma ligação próxima com o biopoder e a governamentalidade.

Como já visto, a governamentalidade da qual Foucault trata busca fazer com que a população alcance uma situação favorável de vida, com a possibilidade de acumular e fazer circular riquezas, e no caso, o alvo das campanhas é justamente o público jovem, que é aquele impelido a prosperar financeira e profissionalmente na sociedade moderna. Isso porque o jovem é visto e representado como o sujeito que está em uma fase de formação de sua carreira e das condições para ser bem-sucedido nessa prática.

No quadro enunciativo ‘LI como Língua de desafio’, no entanto, percebemos uma descontinuidade agindo, no sentido de que as campanhas trazem sujeitos mais velhos para suas ilustrações, o que produz um efeito diferente do produzido pelos outros anúncios em outros quadros. Enquanto os outros se focam primordialmente em pessoas jovens sorrindo, confiantes e vitoriosas, como é o caso do quadro referente ao sucesso e trabalho, o quadro em questão se utiliza de figuras dominantes, impositivas que relacionam as campanhas com possíveis perigos decorrentes de não saber a LI.

As produções de sentido que circundam significações acerca do aluno de LI levam a construções de identidades, uma vez que as propagandas elegem uma posição-sujeito desejável para aquele à qual é endereçado. Ao mesmo tempo, a exclusão também faz com que identificações possam deixar de ocorrer.

No primeiro quadro, referente ‘LI como Língua de Trabalho’, há a construção da representação de um sujeito que consome o capital cultural, que é esse poder-saber disciplinar da LI, de forma que possa galgar um novo status social. As campanhas reafirmam uma relação de poder que funciona a partir do *status* conferido àqueles que dominam a língua inglesa em detrimento daqueles que não o fazem. Percebemos, então, a apresentação de uma dicotomia entre os que sabem contra os que não sabem a LI, sendo que as campanhas retratam os que a dominam como os que conseguem a vaga de emprego.

A mesma prática divisória pode ser encontrada no quadro ‘LI como Língua de Sucesso’, na medida em que os reflexos produzidos pela campanha indicam que aqueles que sabem a LI possuem o capital cultural necessário para serem capazes de celebrar suas conquistas.

Já no quadro enunciativo ‘A LI como Língua de Desafio’, a figura do homem mais velho, de cabeça raspada e aspecto inflexível, resistente, contribui para essa produção de sentidos, que sugere uma posição-sujeito de firmeza e capacidade para “encarar” a LI, assim como uma posição que subjetiva o sujeito como aquele que deve decidir se vai tomar uma atitude e se munir de ferramentas (*paraskeué*) que servirão como proteção para que o sujeito deva se munir da LI, como se fosse uma armadura para que esse indivíduo possa ocupar a posição-sujeito de interlocutor num mercado que pode muitas vezes se mostrar agressivo, a ponto de poder “derrubar” aqueles que não dominam a LI. Nesse sentido, entendemos que saber a LI é uma forma moderna de cuidado de si.

E finalmente, no último quadro enunciativo, intitulado ‘LI como Língua de Mobilidade’, observamos a LI tem uma relação muito forte com a questão cultural, tanto como asseveram os PCNs, quanto como as campanhas subjetivam os sujeitos como cidadãos do mundo, com o poder da mobilidade por meio do saber. A LI é vista como um capital cultural que permite acesso ao exercício da cidadania e do conhecimento de novas culturas, em plano local ou global.

Vemos, portanto, que a LI é representada sob várias lentes e, frente ao embate entre tais representações, o sujeito se vê sendo subjetivado de diversas formas, uma vez que as campanhas vão criando posições-sujeitos nas regularidades e a dispersão dessa formação discursiva com relação à língua inglesa. Resta ao sujeito identificar-se ou não com as subjetivações e posições-sujeito em circulação nas campanhas publicitárias.

Isso posto, um possível desdobramento desta pesquisa seria o de ouvir os sujeitos alunos e não-alunos de LI e observar as subjetivações que eles produziram sobre suas próprias identificações frente a essas posições sujeito.

Faz-se necessário que concluamos a pesquisa no momento, então finalizamos este trabalho afirmando que, ao olhar de forma discursiva para a subjetividade, e tendo em vista as ideias de acúmulo e raridade postulados por Foucault (2008), infinitos enunciados poderiam ter sido formulados. Este foi o nosso.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Trad. Nilcéia Valdati. Ilha de Santa Catarina, **Outra travessia**, n. 5, pp. 9-16, 2005.

AMATO, Laura Janaína; JORDÃO, Clarissa Menezes. **O Poder de Foucault na Sala de Aula**: alunos algozes e professores vitimados. Curitiba; Revista X, v. 1., pp.17-24. 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. 2008. 267 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização**: para além de bem e mal. Calidoscópio, v. 5, n. 1, pp. 5-14. 2007.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Trad. Marcus Penchel. Ed. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

BELELI, Iara. **Corpo e identidade na propaganda**. Florianópolis; Revista Estudos Feministas, n. 280, pp. 193-215. 2007.

BENNET, Milton. **Becoming interculturally competent**. In: WURZEL, Jaime. Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton: Intercultural Resource Corporation, 2004.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; 2003.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Vol. 16, n. 3, pp. 233-239, 2000.

BOLSONI, Betania Vicensi. **O cuidado de si e o corpo em Michel Foucault:** perspectivas para uma educação corporal não instrumentalizadora. Caxias do Sul: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia\\_da\\_Educacao/Trabalho/02\\_05\\_58\\_1577-7564-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia_da_Educacao/Trabalho/02_05_58_1577-7564-1-PB.pdf)>. Acesso em: 20 dez 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Org. Sérgio Miceli. Trad. Vários tradutores. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. Les trois états du capital culturel. Paris: **Actes de la recherche em sciences sociales**. v.30. n. 1, pp. 3-6. 1979.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas:** O que falar quer dizer. Trad. Vários tradutores. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, pp. 120. 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, pp. 126. 1997.

BRITO, Breno. Apostila 6: Elementos do Anúncio Publicitário. Piauí: AESPI. 2009. Disponível em [http://www.brenobrito.com/files/dir\\_arte-apostila06\\_-\\_elementos\\_do\\_anuncio.pdf](http://www.brenobrito.com/files/dir_arte-apostila06_-_elementos_do_anuncio.pdf) Acesso em: 01 mar 2016.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Trad. de Vera Maria dos Santos. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAVALHEIRO, Ana Pederzolli Cavaleiro; IRALA, Valesca Brasil. **O imaginário da língua espanhola**. Pelotas: EDUCAT, 2007.

CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. Trad. Tiago Neves. **Porto: Educação, Sociedade e Culturas**. n.19, pp. 131–170, 2003.

CHANDLER, Daniel. (1997). **Children's understanding of what is 'real' on television:** a review of the literature. Disponível em: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/realrev.html> Acesso em: 5 abr, 2007.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon**. Porto Alegre. v. 17, n. 35. pp. 201-220. 2003.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. **Bourdieu e a Linguística Aplicada**. ALFA (ILCSE/UNESP), São Paulo. v. 35, pp. 79-84. 1991.

DANNER, Fernando. **A genealogia do Poder em Michel Foucault**. IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, Porto Alegre: PUCRS, pp. 786-794; 2009.

DIAS, Maria das Graças Leite Vilela. **Identificação e enlaçamento social**. São Paulo: Escuta, 2009.

DU GAY, P. et al. **Production of culture/Cultures of production**. London: Sage/The Open University, 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ELLSWORTH, E. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca Fomos Humanos:** nos rastros do sujeito. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia:** modos de educar na (e pela) TV. Educação e pesquisa n. 28, v. 1, pp.151-162. 2002.

\_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 231-249. 1995.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. 5ed. 1999.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Org. Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Trad. de Roberto Machado. Vol.1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 1979

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves 34ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMENEZ, Telma. et. al. **Conhecimento e práticas pedagógicas:** interpretações dos PCNs. Revista Intercâmbio: uma publicação de pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo, vol. 11, p. 125-130. 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** Martins Fontes, 1985.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Discurso, História e a Produção de Identidades na Mídia. In: FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. **Mídia e rede de memória.** Vitória da Conquista: Edições Uesb, pp. 39-60. 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. **Língua, discurso e identidade:** a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária dos brasileiros. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 9, pp. 213-227, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** SP: DP&A Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Editora UFMG, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A língua inglesa como commodity:** Direito ou obrigação de todos. Conhecimento local e conhecimento universal.(3), v. 1, pp. 272-295, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Línguas Estrangeiras:** de código a discurso. In: VAZ BONI, V. Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kaygange, 2006.

LOPES, Rodrigo Touse Dias. Monumento e genealogia: notas sobre Michel Foucault. **Nucleus**, v. 2, n. 1, pp. 135- 145.2010.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, 24ed. 1984.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. 5reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANNES, Albert E. Shorn scalps and perceptions of male dominance. **Social Psychological and Personality Science**, v. 4, n. 2, p. 198-205, 2013.

MILANEZ, Nilton. **As aventuras do corpo** - dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pp. 208, 2006.

NAVARRO, Pedro. Mídia e identidade: o novo homem e a nova mulher entre imagens fragmentadas e discursos “líquidos”. In: \_\_\_\_\_. **O Discurso**: nos domínios da linguagem e da história. São Carlos: Editora Claraluz, p. 89-100.2008a.

\_\_\_\_\_.Discurso, História e Memória: Contribuições de Michel Foucault ao Estudo da Mídia. In: Tasso, I. (Org.). **Estudos do Texto e do Discurso**: Interfaces entre Língua(gens), Identidade e Memória. São Carlos: Claraluz, p. 59-75. .2008b,

\_\_\_\_\_.O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação das AD. In: \_\_\_\_\_. **Estudos do Texto e do Discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

NAVES, Rozana Reigota; DEL VIGNA, Dalva. **Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. Revista de Letras; Taguatinga. v. 1, n. 1, p. 33-38.2008.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Campinas, SP. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. pp. 1891999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. Coleção Passando a Limpo. São Paulo: Cortez. 1988.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

PAYER, Maria Onice. **Linguagem e sociedade contemporânea-sujeito, mídia, mercado**. Rua, v. 11, n. 1, p. 9-25. 2015.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. Revista Brasileira de educação, n.27, pp. 57-59. 2004.

PEZ, Tiaraju; Dal Pozzo. **Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível**. p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPPEz.pdf> . Acesso em 10 dez 2015.

PILATTI, Andriele; MARIANO DOS SANTOS, Maria Elisabete. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Secretariado Executivo em Revist@**, v. 4, n. 4, pp. 1- 16. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, n. 5, pp. 31-52, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade nacional e identidade cultural. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)**, Stuart Hall, Kathryn Woodward. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUSA, Greice de Nóbrega e. **Entre línguas de negócios e de cultura**. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, 2007.

SOUZA, Lígia Francisco Arantes de. **Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s): (re)construindo identidades**. Dissertação de Mestrado. pp.229. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2012.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **O princípio, o meio e o... devir**. CIDADE: Olhares & Trilhas,2011.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalisme**. Différence et démocratie. Paris: Flammarion, 1994.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Trad. de Alda Baltar e Maria A. Kneipp. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, pp. 7-27. 2000.