

A LÍNGUA INGLESA COMO UM PRODUTO CONSUMÍVEL: A PRÁTICA DO CONVENCIMENTO NO IMAGINÁRIO CAPITALISTA

ENGLISH LANGUAGE AS A CONSUMABLE PRODUCT: THE PRACTICE
OF CONVINCINGNESS IN THE CAPITALIST IMAGINARY

Thiago Ingrassia Pereira *

Giovani Forgiarini Aiub **

Resumo

Atualmente, o ensino do idioma inglês tem ocupado um lugar privilegiado, não só no âmbito da educação regular, mas principalmente em cursos especializados no ensino de línguas, uma vez que, no cenário mercadológico, a língua inglesa é influente, devido às demandas de um mundo globalizado. Nesse sentido, o aprendizado do inglês não é visto como um processo de desestabilização subjetiva, que tira o sujeito de seu universo logicamente estabilizado pela língua materna, mas é apenas, estrategicamente, diferenciar-se na busca por posições de liderança no mercado. Nesta lógica individualista e concorrencial, a produção discursiva publicitária acaba construindo o imaginário de que não há espaço destacado sem o domínio pleno da comunicatividade no idioma inglês. Neste viés, sob a ótica da Análise do Discurso francesa dialogando com a contextualização sociológica do período atual do capitalismo, este artigo faz um esboço desta conjuntura e analisa alguns slogans publicitários de um curso de idiomas a fim de apresentar como a língua é vista como um produto a ser consumido.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Sujeito. Capitalismo.

Abstract

Nowadays, English teaching has occupied a privileged space not only in regular schools, but in specialized language courses as well. In the market scenario, the English language is influential due to demands of a globalized world. Thus, learning English is not understood as a subjective destabilization process, one that takes the subject out of his/her stabilized world by the mother language, but learning English is strategically just a search for a leading position in the market. Inside this selfish

* Sociólogo,
Doutorando em
Educação pela
UFRGS, Professor
Assistente da Uni-
versidade Federal
da Fronteira Sul
(UFFS), Campus
Erechim/RS.
thiago.ingrassia@
uffs.edu.br

** Mestre em
Estudos da
Linguagem pela
UFRGS, Professor
de Língua Portu-
guesa e Inglesa na
Educação Básica
das redes pública e
privada de ensino.
gioaiub@gmail.
com

thinking and competitive approach, the advertising production ends up constructing the imaginary that there is no outstanding position without an absolute competence in English speaking. Therefore, from the perspective of French Discourse Analysis in a dialogue with sociological context of the current period of capitalism, this paper tries to outline this development and analyzes some slogans of a given language course in order to show how the language is seen as a product to be consumed.

Keywords: English Language. Subject. Capitalism.

Consumem-se línguas como se fossem mercadorias, objetos que nos tornam consumíveis num mercado de trabalho seletivo e exigente (CORACINI, 2007, p. 10).

1. Palavras Iniciais

Tratar a língua como mero instrumento de comunicação já é, por si só, elidir o caráter singular que ela exerce na constituição subjetiva. Não há como pensar a língua sem lidar com o sujeito, e não há como mobilizar a categoria do sujeito sem refletir sobre a língua. Ambos estão imbricados, pois é pela língua que se tem acesso à constituição dos sentidos, e por que não dizer dos sentidos no ato da (não)-comunicação?

Não é possível que se possa ter a ilusão de que em todo o ato de comunicação há um perfeito entendimento entre “emissor” e “receptor” (para usar as palavras de Jakobson, 2005). Mesmo que seja em língua materna, mesmo que seja numa mesma comunidade linguística, a língua é suscetível a deslizos, a falhas, a desentendimentos. O que se poderia dizer então dos desentendimentos em língua estrangeira? Em princípio, eles seriam muito mais comuns, uma vez que, neste processo de aprendizagem, há uma experimentação do novo. Desde novas formas de dizer – tanto no que diz respeito a estruturas linguísticas, quanto a novos fonemas – às palavras desconhecidas que passam a fazer parte do vivido. Tudo isso começa a entrar em cena. Nesse sentido, não se pode supor “falar” como apenas comunicar-se, pois “falar é sempre um processo cuja complexidade estrutural supera o mero exercício de habilidades visando à ‘comunicação’ de mensagens ou à resolução de ‘problemas’ operacionais” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 65). Assim, supor a língua como instrumento de comunicação pode ser o primeiro passo para tomá-la como objeto mercadológico, um objeto de venda.

Hoje em dia, no contexto educacional brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras tem se pautado por uma visão mercadológica e comunicacional, e não como

uma outra possibilidade de constituição do aprendiz enquanto sujeito. De acordo com Revuz (1998, p. 217), “toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”. Portanto, este questionamento que a língua estrangeira impõe, todo esse embate que ela causa, todo esse confronto que desestabiliza o mundo já organizado pela língua materna faz parte da constituição do sujeito. Características essas que, num mundo do “salve-se quem puder”, sequer são consideradas, pois a língua estrangeira passa a ser mais uma mercadoria a ser consumida, dando a possibilidade de lucros para quem a vende.

Nesta perspectiva, no prisma dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa e num diálogo com a contextualização sociológica deste período particular do capitalismo, faremos um esboço desta conjuntura e tomaremos como base slogans publicitários de um curso especializado no ensino de línguas (veiculados na mídia virtual) para mostrar como a língua inglesa se sobrepõe às demais línguas estrangeiras. Além disso, pretendemos mostrar como este idioma passa a ser visto como um instrumento (ferramenta) para a ascensão profissional, sendo assim mais um artefato de venda.

2. A sociedade capitalista da globalização neoliberal: o “Salve-se quem puder” poderá salvar quem?

A realidade tem se apresentado de forma contraditória e, em certo sentido, paradoxal. Convivemos com a produção de riquezas e o desenvolvimento tecnológico ao lado de um número fantástico de excluídos de toda a ordem. Segundo Antunes (2005, p. 68-9),

a sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, ao mesmo tempo em que cria necessidades múltiplas de consumo fetichizado, de fato impossibilita que amplos contingentes de trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, dela participem sequer como apêndice, nem mesmo como membros das sobras do consumo. Como disse limpidamente um participante do Movimento dos Sem Teto do Rio de Janeiro: “se somos nós quem construímos os *shoppings*, por que não podemos sequer visitá-los?”.

Esta realidade tem seu ponto de partida mais explícito pela denominada Revolução Científica Tecnológica, definida por alguns autores (ANTUNES, 2005;

¹ Para Ianni (2004, p. 313), "o neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, compreendendo a produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade; compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais".

FRIGOTTO, 2003; VIZENTINI, 1999) como a Terceira Revolução Industrial, que é marcada pelo uso de tecnologia informatizada e da robótica, desenvolvendo-se com maior nitidez no início da década de 1980.

A reestruturação produtiva do trabalho coloca em xeque a organização do modelo taylorista-fordista que disciplinou as relações de trabalho desde o início do século XX. Com base em um novo paradigma de produção, que tem seu protótipo na fábrica japonesa Toyota (toyotismo), o mundo do trabalho começa a conviver com a flexibilização, a parcialização, a polivalência e a terceirização como fatores constituintes de um novo momento (ANTUNES, 2003, 2002). Essa nova realidade do mundo do trabalho está intimamente associada com o processo de questionamento das bases do modelo de bem-estar social que ordenou as relações Capital/Trabalho, principalmente, no pós-Segunda Guerra.

O mundo do trabalho conheceu, a partir do final da década de 1980, um movimento de reestruturação de sua dinâmica operacional, já que o modelo taylorista-fordista passava a ser questionado em sua eficácia para manter o lucro (uma das características essenciais do capitalismo). Assim, este momento histórico aconteceria marcado pela transição do fordismo para a acumulação flexível, ensejando mudanças profundas na organização do capital e do trabalho.

No campo político e da gestão da esfera pública (Estado), ganha força a ideologia neoliberal¹, ratificando as premissas do livre mercado e da preponderância do privado em relação ao público, ou seja, do indivíduo racionalmente articulado em detrimento do coletivo. Com a queda simbólica do Muro de Berlim (1989), a Guerra Fria encontra seu desfecho e abre-se (renova-se) a crença no capitalismo como sistema hegemônico e *verdade absoluta*: fora dele, não há salvação.

Nesta etapa particular do capitalismo, a estratégia neoliberal de gestão econômica se espalha a todos os campos da vida, prevalecendo o ideário da competição e da maximização dos lucros, atacando a intervenção estatal na regulação da economia e das relações de trabalho.

Como ficam as pessoas diante disso? Os efeitos do neoliberalismo se expressam de diferentes formas a partir do contexto social produzido pelas transformações do mundo do trabalho e pelas práticas da teoria neoliberal, de diminuição das prerrogativas do Estado, e da Terceira Via, que busca a reforma do Estado redirecionando-o a atividades específicas, agravou o contingente de excluídos no mundo inteiro. De acordo com Mészáros (2005, p. 73),

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*.

O quadro societário atual pode ser entendido pela visualização dessa enorme contradição entre a produção de riquezas e tecnologia e a sua precária distribuição que fomenta o abismo social contemporâneo. Os dados a seguir são ilustrativos da continuidade e até do aumento dos problemas sociais causados pelo capitalismo:

segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQ LI *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 73-4).

Esta realidade esboçada na pesquisa da ONU não é algo natural, obra do destino ou castigo de Deus. Isso é fruto de uma conjuntura histórica de opções políticas e de decisões que representam interesses de segmentos da sociedade em detrimento de outros. Talvez seja por isso que Freire (1996, p. 128) defende que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca”.

Dessa forma, algumas questões se prestam para a análise crítica e podem ser levantadas:

- a) de que forma o contexto atual, nos campos da economia e da política, tem afetado o processo de subjetivação das pessoas, ou seja, qual o impacto ao nível da compreensão e da ação dos sujeitos das redefinições entre os âmbitos públicos e privados?
- b) quais as estratégias midiáticas que os discursos hegemônicos utilizam-se na propagação do racionalismo neoliberal?
- c) por quais canais tem-se materializado a ideologia da globalização neoliberal?

Pontualmente, este trabalho analisa um dos mais incisivos discursos que expressa esse cenário descrito brevemente. A competitividade e o discurso da qualificação permeiam o mercado de trabalho e colocam diante das pessoas demandas para seu acesso e/ou permanência nele.

O domínio da língua inglesa é um dos aspectos mais destacados pelo discurso ideológico do capitalismo atual, fazendo com que o avanço cognitivo em busca da compreensão de um outro idioma diferente do materno seja muito mais uma ferramenta pragmática (dentro de uma lógica racional de resultados) do que uma busca curiosa pelo conhecimento enquanto expressão da libertação humana.

3. A prática do convencimento: o discurso publicitário e seu mundo ideal(izado)

Para melhor compreendermos o processo atual, no qual *slogans* publicitários de escolas de idiomas aparecem sob uma ótica neoliberal, mostrando um mundo alegórico, vale voltar o olhar ao processo de constituição de alguns mitos sobre o ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa.

No que diz respeito à história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Chagas (1967) afirma que foi em 1837, no colégio Dom Pedro II, que aqui tivemos oficializada esta disciplina na grade curricular escolar. Segundo ele,

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga a dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p. 105).

Assim, cabe dizer que no Brasil o ensino de línguas estrangeiras ocupou um lugar privilegiado nas escolas de ensino regular desde o início do século XIX, principalmente com o ensino da língua francesa, uma vez que havia uma forte influência da França em nossa cultura e ciência. Entretanto, de acordo com Paiva (2003), após a Segunda Grande Guerra, o Brasil passou a ser cultural e socialmente dependente dos Estados Unidos da América. Assim, a necessidade e o desejo pela língua inglesa se sobrepôs à língua francesa. Mesmo com o interesse em aprender a língua inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no que hoje seria o Ensino

Básico (PAIVA, 2003). Deste modo, crescem os cursos privados de ensino de línguas, principalmente os de língua inglesa, fortalecendo o imaginário de que não é possível aprender língua estrangeira na escola regular, principalmente a pública.

Por esse curto espaço de tempo, não se pode dizer que a história sempre faz progredir, mas ela regride também, nem sempre o que há é um progresso histórico. Como exemplo, até 1961 mais de uma língua estrangeira era obrigatória no currículo da Educação Básica, depois este componente curricular passa a ser opcional. Mais tarde, em meados da década de 1990, ocorre a implementação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que torna o ensino de pelo menos uma língua estrangeira obrigatório. Em seu artigo 26, inciso quinto, a lei diz o seguinte:

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 10).

Feita esta referência, não é de se espantar que a língua estrangeira implantada no currículo da maioria das escolas públicas foi a língua inglesa, pois esta circula no imaginário de alguns professores e alunos como uma língua que dá prestígio e abre portas no mercado de trabalho (AIUB, 2009). Além disso, para corroborar com este imaginário de língua, Oliveira (2007, p. 76) afirma que “um dos discursos que justificam o ensino da língua inglesa é que ele é fundamental para o sucesso profissional e acadêmico. Os professores falam, os alunos repetem e os pais falam, também”.

Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que, juntamente com esse imaginário de que a língua inglesa “serve” para o mercado de trabalho, ou seja, ela funciona meramente como um instrumento a ser adquirido, como se fosse um bem de consumo, há outro: o imaginário de que na escola regular não se aprende essa língua. Aí cabe pensar no que se quer dizer com aprender. Será que se está mencionando o fato de as condições na escola regular para falar a língua estrangeira, neste caso a inglesa, não são favoráveis? Muitas vezes essa pergunta pode ser respondida de forma afirmativa, pois aprender uma língua estrangeira implica, neste imaginário, saber apenas falar nesta língua. Entretanto, pelo ponto de vista aqui adotado, não é possível pensar em aprendizado apenas quando se “fala” em língua estrangeira, pois muitas vezes, falar (e também escrever) se resume a repetir frases prontas, ou estruturas a serem preenchidas com um léxico previamente memorizado. Entre outras coisas, aprender uma língua estrangeira significa dar lugar para a desconstrução daquele mundo logicamente esta-

² Vale dizer que estes conceitos vão de encontro às concepções que subjazem o discurso publicitário de cursos especializados no ensino de línguas.

³ Refere-se à concepção estruturalista de língua (cf. Saussure em o *Curso de Linguística Geral*).

bilizado pela língua materna, em outras palavras, trata-se de um desassossego do sujeito. Para corroborar, Bohn (2009, p. 176) afirma que “a língua estrangeira muda a relação do aprendiz com a sua língua materna, há a entrada do ‘outro’ nessa relação. Até certo modo, aprender uma língua estrangeira é fazer uma regressão, voltar ao estado do *infans*”.

Assim, voltando a pensar a composição de fatores positivos para os cursos de língua, há um contexto muito favorável ao ensino da língua inglesa nestes cursos especializados e, juntamente com o crescimento da procura pela língua inglesa, há a produção publicitária, que, na forma de *slogans*, pode ser entendida como um gênero discursivo. Nesta perspectiva, cabe dizer que não partilhamos da concepção de gênero discursivo cuja caracterização primordial se dá pelas suas marcas linguísticas formais, ou seja, pela estrutura linguística. Aqui, tomamos o gênero do discurso pela forma com que as palavras circulam, ou seja, a maneira pela qual as palavras se inscrevem nos modos de produção, nas relações de produção. Neste viés, é relevante dizer que “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 285). Nesse sentido, pensando o gênero do discurso fora de estruturas da língua, iremos focar conceitos caros à teoria da Análise do Discurso francesa (doravante, AD), uma vez que por esta teoria podemos mobilizar um sujeito cindido, interpelado ideologicamente e uma concepção de língua sujeita a falhas e rupturas².

Dizer que um trabalho se filia à AD é dizer que ele não está apenas preocupado com o produto (texto), e sim com o processo (discurso), mas que usa esse produto como uma materialidade analítica. É dizer que o trabalho não se faz estritamente na língua sistêmica³, mas que, através dela, envolve também o sujeito e a historicidade. Entende-se, portanto, que o sujeito se faz *na e pela* linguagem, e esta, por sua vez, só faz sentido “porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005, p. 25). Em outras palavras, “a linguagem é condição *sine qua non* da constituição do sujeito” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 55). Linguagem essa que também está sujeita a falhas, ao furo, à opacidade, ao equívoco, pois quem lhe atribui o(s) sentido(s) é o sujeito, ou seja, este está atrelado àquela.

Além disso, o sujeito, nesta perspectiva teórica, é ideológico, e não idealista, pois não é visto “como origem, essência e causa, responsável em sua interioridade por todas as determinações do ‘objeto’ exterior” (ALTHUSSER, 1978, p. 68). Pêcheux e Fuchs (1997) afirmam que o sujeito está inscrito no funcionamento da instância ideológica, convencionalmente chamada de interpelação. Nas palavras dos autores (1997,

p. 165-6), interpelação é “o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade”. A partir disso, portanto, pode-se dizer que o sujeito é descentrado, é assujeitado, é *interpelado* ideologicamente, enfim, é cindido, dividido. De acordo com Indursky (2000, p. 70), o sujeito não é o dono do seu dizer, mas “atua sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz”.

Ainda no âmbito do sujeito, cabe trazermos à baila as formações imaginárias, pois, através delas se fundam as estratégias do discurso. Assim, a imagem que cada sujeito atribui para si e para o outro, ou melhor, a imagem que o sujeito tem de seu lugar, do lugar do outro, a imagem que o sujeito faz da imagem que o outro lhe tem, e assim, sucessivamente, é um processo que ocorre no âmbito dessas formações (as imaginárias). Além, ainda, da imagem que ambos (o sujeito e seu interlocutor) fazem do referente, o “objeto imaginário”. Dentro da formação imaginária, onde é possível esse jogo de imagens, ocorre uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1997, p. 84).

Essa antecipação, vale lembrar, incide sobre a “capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta” (ORLANDI, 2006, p. 16), ou seja, projetando a posição social no discurso. Assim, as formações imaginárias são sempre originadas de processos discursivos anteriores, ou seja, são atravessadas por todo um “já-dito” e um “já-ouvido”.

Ainda sobre a antecipação, é neste espaço imaginário onde há maior possibilidade de argumentação, pois é prevendo todos os elementos de uma situação enunciativa que o sujeito tenta, por exemplo, a persuasão (ORLANDI, 2006; PÊCHEUX, 1997). No caso do discurso publicitário, há sujeitos (não-empíricos) que ocupam uma posição no discurso. O sujeito-publicitário, ao emitir determinado discurso ao público-alvo, tenta antecipar a imagem que eles fazem do referente, do objeto imaginário, para tentar melhor argumentar, persuadir o cliente de que tais e tais coisas são necessárias, de que a sua compra é uma “exigência” na conjuntura atual. Dessa forma, é possível dizer que a língua(gem) é perpassada pelo imaginário, representado pela formação imaginária e também pela ideologia, a partir das formações ideológicas. Portanto, é importante dizer que a ideologia trabalha no discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1988, p. 160),

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições

⁴ Neste ponto, vale lembrar que há outras pesquisas que analisam *slogans* publicitários de cursos especializados no ensino de língua inglesa. Para mais informações, ver Henge (2006).

ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

A partir do exposto, é possível dizer, então, que uma palavra (ou expressão, ou proposição, etc.) muda de sentido de acordo com a posição na qual o sujeito enunciador se coloca ao empregá-la, sendo assim, dizer que há um sentido literal é ocultar a ideologia que marca o sujeito.

Deste modo, cabe questionar de que forma o discurso publicitário dos cursos mercadológicos de ensino da língua inglesa procura interpelar seu público-alvo, ou seja, seus futuros alunos? Há, sabemos, diversas formas de venda da mercadoria língua inglesa que são utilizadas pelas agências de publicidade⁴. É necessário, dentro de cenários competitivos, apostar em diferenciais, em quesitos que singularizem a mercadoria colocada à venda, pois, no mundo da competição exacerbada, não bastaria, por exemplo, saber o idioma inglês. É necessário sabê-lo colocando-se à frente dos demais. É, portanto, sob um viés mercadológico, individualista e concorrencial que circula a maior parte dos *slogans* publicitários, como podemos verificar logo abaixo:

Curso W – Inglês com liderança.

A ideia que subjaz este *slogan* ratifica a “disputa” intrínseca ao capitalismo como base material e simbólica da sociedade atual, buscando estabelecer uma relação hierárquica decisiva entre os indivíduos que *sabem* inglês daqueles que *não sabem*. Tanto o curso quanto os seus estudantes são/serão líderes. E liderar pressupõe ter alguém subalterno. Aqui, não escapa a “malvadeza intrínseca”, outrora referida por Freire, pois, para que um possa ganhar, é preciso que outros percam.

Este mesmo curso (que estamos chamando de W) é o responsável por um outro *slogan*:

Curso W – Você faz você vence.

Neste caso, a lógica do vencedor estabelece, por consequência, perdedores que, no caso, se identificariam com as pessoas que não dominam o idioma inglês. Há uma relação direta entre a ferramenta língua inglesa e postos no mercado de trabalho com retorno financeiro garantido, pois não há espaço para a derrota. E é definitivo.

Quem faz o curso *W* vence, e para que alguém vença, é preciso que alguém perca. Mais uma vez aqui a lógica concorrencial que está nas bases do sistema neoliberal se faz presente e de forma bem expressiva. Nesse sentido, trazemos Tfouni (2003, p. 94), pois, segundo ele, “dentro do capitalismo, uma propaganda serve como discurso para reproduzir a base econômica, ou seja, serve para vender, fazer comércio e, com isso, reforça e reproduz a produção de mercadorias, sua distribuição e a acumulação de mais-valia”.

Neste sentido, o discurso publicitário é responsável pela sedução. Ele é representativo de um imaginário de que com o “domínio pleno” da língua inglesa é possível ingressar no mercado de trabalho e, ainda por cima, liderar, vencer, ter subordinados. Neste viés, o aluno passa a ser visto como um cliente e o discurso publicitário, objetivando, não o ensino da língua inglesa, mas a venda de um curso nesta língua, procura atrair esse cliente em potencial. Para Coracini (2007, p. 245),

O cliente-aluno se vê capturado na armadilha sedutora das vantagens e do lucro, ou melhor, dos valores materiais e dos resultados que poderão ser obtidos bem como no engodo de um ensino que se diz perfeito de uma língua que só promete felicidade, pois – conforme fazem crer os anúncios e a mídia em geral – o levará ao sucesso e à tão almejada melhoria de vida.

Dessa forma, para os objetivos expostos pelos *slogans*, formar líderes só é possível com professores que, estando neste elo entre cliente-aluno e curso de línguas, assujeitam-se (consciente ou inconscientemente) a métodos que pregam eficácia e fluência total. Como poderemos perceber a seguir, a publicidade trata estes professores como agentes de um processo cujo resultado é o triunfo, a glória, a sabedoria plena.

Curso W – Em uma escola de campeões, só podíamos contar com professores vencedores.

Aqui a imagem da superioridade é fortalecida pelo mito do falante nativo. O professor que é vencedor tem pleno conhecimento da língua inglesa, fluência total e jamais lhe escapa o desentendimento nesta língua estrangeira, pois, o professor é um “mágico” que garantirá “fluência desde o primeiro dia”⁵, porque tempo é dinheiro e dinheiro (lucro) é o fundamento do sistema. Neste viés, é possível dizer que os *slogans* são os chamarizes, mas eles não surgem de uma inspiração ou de um dom divino do indivíduo que produz a publicidade. O discurso publicitário advém de um contexto social propício para estes dizeres entrarem com força na camada da sociedade, pois

as peças publicitárias se nutrem dos discursos que perpassam o imaginário social, e aqui incluímos os professores que atuam ou não nas escolas de língua, ao mesmo tempo em que nutrem o imaginário de professores e alunos, a quem se dirigem [...], constituindo amostras importantes da constituição heterogênea e conflitante dos discursos e do sujeito (CORACINI, 2007, p. 229).

Nesta perspectiva, podemos dizer que sujeito e sentido se constituem mutuamente, uma vez que se dão pela linguagem. Vale dizer que não se trata apenas do sentido de um determinado *slogan*, mas principalmente aqueles sentidos que emergem pelo processo de aprendizagem de uma segunda língua. Assim, não se pode levar em consideração que cursos especializados no ensino de línguas visem apenas o lucro, percebendo a língua como ferramenta para ascensão no mercado de trabalho, distante, neste caso, de pensá-la como constitutiva do aluno enquanto sujeito.

4. Breves considerações finais

À guisa da conclusão, cabe dizer que a língua, tendo como característica a heterogeneidade, constituindo sujeitos cindidos, dispersos, não pode ser tratada como instrumento de comunicação, pois isto dá margens para que ela se torne um artefato a ser comercializado, com preço, data, local e horário. Neste sentido, ao tomarmos a língua inglesa (ou mais amplamente, as línguas estrangeiras) como simples meio de comunicação e ainda perpassada pelo mito de que com ela há a garantia de um bom lugar no mercado de trabalho, não mobilizaremos o fato de que aprender uma língua outra é sempre um “movimentar-se”, é sempre um perguntar-se (por que eu digo assim?). Assim,

Defender o ensino da língua estrangeira baseando-se em argumentos tão simplistas é minimizar a dimensão educacional da aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo a qual aprender uma outra língua contribui para que nos reconheçamos enquanto sujeitos pertencentes a uma cultura e reconheçamos nossa língua materna, contrapondo-a à língua e cultura estrangeiras (CARMAGNANI, 2001, p. 120).

Sobre outro aspecto deste trabalho, é relevante afirmar que as breves análises aqui apresentadas serviram como exemplos, pois elas não se esgotam. Serviram para mostrar como o discurso publicitário fetichiza a língua inglesa, fazendo uma alegoria a um mundo que, com a língua inglesa, não é passível de desentendidos, de falhas, não há derrotas. O que há é a assunção de uma posição de liderança frente aos demais que

não são capazes de falar a língua inglesa. Para finalizar, é relevante dizer que o discurso publicitário do curso de línguas aqui examinado trabalha com uma deformação da língua inglesa e a coloca num lugar de privilégio sobre as demais, sejam elas estrangeiras ou a materna.

Referências

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. *Domínios de Linguagem*. Ano 3, n. 1, p. 135-63, 1º semestre, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/dl5/DL5%20-6.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2009.

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: processo sem Sujeito nem fim (s). *Posições 1*. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p.66-71.

ANTUNES, R. *A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 169-78.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1, 1996.

CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: GRIGOLETTO, M.; _____. (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 111-34.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – Linguagem(ns) – Identidade(s) – Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 47-67.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), pluralismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.

HENGE, G. S. *Discurso de Propaganda de Curso de Inglês: uma discussão sobre subjetividade e língua através de slogans publicitários*. [Trabalho de Conclusão de Curso] Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2006.

IANNI, O. *Capitalismo, Violência e Terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: _____; CAMPOS, M. C. (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 70-81.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, E. P. *A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP: São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006, p. 13-31.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 2003, p. 53-84.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 61-161.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

_____. FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 163-252.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-30.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-81, fev. 1997.

TFOUNI, F. E. V. Memória e fetichização da mercadoria. *Organon: discurso, língua e memória*, Porto Alegre, v. 17, n. 35. p. 85-99, 2003.

VIZENTINI, P. F. *Dez Anos que Abalaram o Século XX*. Porto Alegre: Novo Século, 1999.