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

PATRÍCIA HELENA NERO

LÍNGUA (DES)?COLONIZADA OU LÍNGUA COLONIZADORA?

Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira

Versão corrigida

São Paulo

2017

PATRÍCIA HELENA NERO

LÍNGUA (DES)?COLONIZADA OU LÍNGUA COLONIZADORA?

Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira

Versão corrigida

De acordo:

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto.

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

N4491	<p>Nero, Patricia Helena</p> <p>LÍNGUA (DES)?COLONIZADA OU LÍNGUA COLONIZADORA?</p> <p>Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira / Patricia Helena Nero; orientadora Marisa Grigoletto. - São Paulo, 2017.</p> <p>183 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.</p> <p>1. Análise de discurso. 2. Língua inglesa. 3. Ensino de Língua inglesa. 4. Colonialismo. 5. Pós-Colonialismo. I. Grigoletto, Marisa , orient. II. Título.</p>
-------	---

Folha de aprovação

NERO, Patrícia H.

LÍNGUA (DES)?COLONIZADA OU LÍNGUA COLONIZADORA?

Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Instituição: _____ Assinatura: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*A Lafayette Sant'Ana,
a Florindo Nero, à Justina Miguel e
à Alícia Fernandez
(in memoriam).*

*Ao Ernesto, amor querido,
pelo carinho e pela dedicação
durante as trocas deveras enigmáticas.*

*Ao João Pedro, pelo amor e compreensão
nos meus momentos de recolhimento e
silêncio ensurdecador.*

*À Maria Luíza, pelos primeiros momentos de escuta,
sempre com amor e atenção.*

Aos meus alunos, inspiradores para meus deslocamentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior, quiçá imaginária, mas apoio durante os momentos de profunda reflexão, por vezes angustiantes, antes, durante e após esta pesquisa.

À professora Marisa Grigoletto, pelas trocas sensatas, sempre generosas e convite acolhedor para eu ultrapassar, apesar de minha vulnerabilidade, os limites paralisantes das estruturas da língua(gem). Gratíssima!

Às professoras Anna Maria Grammatico Carmagnani e Souzana Mizan, pelas sugestões norteadoras e imprescindíveis para o prosseguimento desta pesquisa. Muito obrigada!

Às queridas amigas do grupo LEDI: Beatriz Jorge, Dolores Braga, Inês Confuorto e Laura Fortes, cujas contribuições singulares durante os encontros sempre foram e serão fonte de inspiração para novos olhares ao discurso. Os cafés com tenras abobrinhas continuam!

Agradecimento especial à Daniella Menezes, pela presença desde o início do projeto desta pesquisa.

Ao Luís Augusto (Tutu), pela preocupação, pelas dicas precisas e sempre solícitas de quem já percorreu o caminho acadêmico.

Ao Marcelo – apesar da distância – pelo incentivo para aventurar-me em terrenos incertos.

À Talita Mochiute, pelo incentivo antes e durante meu percurso acadêmico no mestrado.

À Marília Fátima de Oliveira, amiga guru, pelo incentivo, pela amizade incessante apesar de nossa distância geográfica.

Às amigas e aos amigos queridos que, de alguma forma, contribuíram muito desde o início até a conclusão desta pesquisa, quer seja com palavras, com empréstimo de materiais, interlocuções. Estão todos presentes ao longo desta pesquisa: Ângela Pizzio, Andrea Ayres, Fabianno Almeida, Laura Longo, Márcia Victorino, Patrícia Csapo, Ricardo Saito, Teresa Sousa e Valéria Caetano.

Às queridas amigas dançantes do Ibira, em especial, à Maria Sílvia Setúbal e à Elly Fukushima, sensei querida! Não fazem ideia do quanto todas vocês estão presentes nesta dissertação.

À Rosana Pacheco, pelo carinho dos chás, pelo silêncio acolhedor. Muito obrigada!

Às professoras Marilene Baldi e Sonia Otoni pelo amor à história, pelo amor à língua.

À Luna, presente no silêncio das inúmeras tardes de leitura, de escrita, de reflexão.

A todos que fizeram e fazem parte da minha vida de alguma forma. Obrigada!

Restituir algo do trabalho específico da letra, do símbolo, do vestígio, era começar a abrir uma falha no bloco compacto das pedagogias, das tecnologias (industriais ou bio-médicas), dos humanismos moralizantes ou religiosos: era colocar em questão essa articulação dual do biológico com o social (excluindo o simbólico e o significante). Era um ataque dando um golpe de narcisismo (individual e coletivo) da consciência humana (cf. Spinoza e seu tempo), um ataque contra a eterna negociação de “si” (como mestre / escravo de seus gestos, palavras e pensamentos) em sua relação com o outro-si.

Michel Pêcheux

PÊCHEUX, M. [1983] **O discurso: estrutura ou acontecimento?** 6ª ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 45.

Telle est l'ironie de ces efforts que l'on fait pour changer sa façon de voir, pour modifier l'horizon de ce qu'on connaît et pour tenter de s'égarer un peu. Ont-ils effectivement permis de penser autrement ? Peut-être ont-ils permis de penser autrement ce qu'on pensait déjà et d'apercevoir ce qu'on a fait sous un angle différent et sous une lumière plus nette. On croyait s'éloigner et on se retrouve à la verticale de soi-même.

Michel Foucault

FOUCAULT, M. Usage des plaisirs et techniques de soi, **Le Débat**, no. 27, novembre 1983, pp. 46-72, repris in M. Foucault, Dits et Écrits, op. Cit., vol. IV, texte no 338, p. 545.

“I don't talk things, sir. I talk the meaning of things.”

Ray Bradbury

BRADBURY, R. [1951]. **Fahrenheit 451**. New York, Simon & Schusters Paperback, 1995.

Resumo

NERO, P. H. **Língua (des)?colonizada ou língua colonizadora?** Autorrepresentações de editoras, representações do sujeito-aluno, do sujeito-professor e da língua inglesa em dois sites institucionais e mercadológicos no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Por muitos anos a língua inglesa se faz presente como língua de prestígio. Sua expansão no século XXI e, sobretudo, sua entrada em vários canais midiáticos nos últimos anos chamam a atenção de vários estudiosos em pesquisas que procuram discutir as implicações políticas e sociais da transparência linguística cujos objetivos principais são facilitar a globalização e oferecer melhores oportunidades para uma sociedade chamada global. Porém, na posição de pesquisadores em análise do discurso, não podemos ignorar o fato de que onde quer que haja qualquer elemento discursivo, há historicidade e sentidos silenciosamente escondidos em meio ao óbvio (PÊCHEUX, 1975; 1983). Observando tais considerações, temos como objetivo analisar as representações que emergem no discurso (verbal e não verbal) nos sites das editoras Pearson e Cengage para divulgação de seus materiais didáticos e plataformas de ensino para aprendizagem de inglês. Em nossa pesquisa, ambas as editoras, a inglesa e a norte-americana, parecem apresentar nas suas páginas virtuais resquícios linguísticos presentes em uma historicidade que evoca seu passado colonial de nação dominadora e imperialista até hoje (PHILLIPSON, 1992; 2000). Voltando-nos aos anos coloniais e pós-coloniais, seguindo a expansão do inglês como língua dominante, analisamos a historicidade verbal e não verbal nos discursos dessas editoras. Sustentados pela teoria pecheutiana (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 43) que aponta para sentidos “estranhos à univocidade lógica”, para além de sua transparência aparente, e valendo-nos de contribuições de Courtine (1981; 2008) e Lagazzi (2010; 2011) quanto aos efeitos de sentido que emergem no discurso não verbal, suspeitamos que nosso recorte discursivo ainda promove políticas colonizadoras (PENNYCOOK, 1998) enquanto divulga o inglês como língua globalizada e de prestígio neste século. Estudos de Heller reforçam nossa suspeita de que “entre as últimas críticas sobre a globalização estão aquelas sobre o uso do inglês por corporações britânicas e norte-americanas com o intuito de expandir mercados e criar consumidores” (2010, p. 105). Em outras palavras, por meio da aprendizagem da língua e sob o pretexto da ajuda humanitária a povos à margem, os sites da Pearson e da Cengage Learning induzem seus visitantes virtuais a acreditar que são elas as empresas capazes de ajudar as nações “*in need*” para promover melhores perspectivas econômicas. Na verdade, parecem insistir subrepticamente em manter o *status quo* político-economicamente determinado pelas ideologias soberanas.

Palavras-chave: Análise de discurso. Língua inglesa. Ensino de Língua inglesa. Colonialismo. Pós-colonialismo.

Abstract

NERO, P. H. **(De)colonized or colonizing language?** Self-representation of publishing houses, representations of student-subject, of teacher-subject and of the English language on two institutional and marketing sites for the teaching of English as a foreign language. 2017. 183 p. Dissertation (Master's) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

For many years, English has been present as a language of prestige. Its expansion along the 21st century and, above all, its recent entrance in many media channels have caught several scholars' attention. Their researches aim to distinguish between the political and the social implications of the linguistic transparency within English teaching to facilitate globalization as well as to offer better opportunities to a so called global society. Yet, in the position of discourse analysis researchers, we cannot ignore the fact that wherever there is any discursive element, there is historicity and silently hidden meanings amidst its obviousness (PÊCHEUX, 1975; 1983). Considering such observations, our objective is to analyse the representations emerging in the (verbal and non-verbal) discourse on the sites of Pearson and Cengage Learning publishing houses to promote their English learning didactic material and teaching platforms. In our research, both English and North-American publishing houses seem to present on their virtual pages linguistic remains of the historicity which evokes their domineering colonial and imperialistic past (PHILLIPSON, 1992; 2000). Looking back on the colonial and postcolonial years, following the English expansion as a ruling language, we analyse the verbal and non-verbal historicity in their discourse. Sustained by the Pecheutian theory (PÊCHEUX, [1983], 2012, p. 43) considering meaning as "strange to the logical literal voice", beyond its apparent transparency, we resort to linguistic studies developed by Courtine (1981; 2008) and Lagazzi (2010; 2011) regarding the effects of meaning evoked in the non-verbal discourse. We suspect that our *corpus* provides evidence that colonizing policies are still promoted while advertising English as a globalized and distinguished language in this century. Heller's studies reinforce our suspicion that "among the earliest critiques of globalization are those about the use of English by British and American corporations to open up markets and create consumers" (2010, p. 105). In other words, under the pretext of language learning and humanitarian aid to underprivileged peoples, Pearson's and Cengage Learning's sites try to persuade their virtual visitors that they are the legitimate corporations to help the nations "in need" by promoting better economic perspectives in their territories. They seem to insist surreptitiously on maintaining the politically and economically determined *status quo* dictated by sovereign ideologies.

Key-words: Discourse analysis. English language. English language teaching. Colonialism. Postcolonialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Automática de Discurso
AD	Análise de Discurso
EAD	Ensino a Distância
EFL	English as a Foreign Language
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
LE(s)	Língua(s) Estrangeira(s)
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PALF	Pearson Affordable Learning Fund
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD(s)	Sequência(s) Discursiva(s)

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 - O discurso não verbal e suas implicações	22
1.1 No tocante à imagem	24
1.2 A imagem e o discurso: uma relação indissociável possível?	27
1.3 Contribuições de Courtine (o arquivo imagético e seus sentidos).....	32
1.4 A representação do outro no discurso não verbal	36
1.5 Considerações sobre o capítulo	41
Capítulo 2 - Colonialismo, pós-colonialismo e dominação linguística	43
2.1 Colonialismo, pós-colonialismo e neocolonialismo (narrativas de embates)... 44	
2.2 O colonialismo e a façanha imperialista (a conquista hegemônica).....	51
2.3 A construção do “eu” colonizador e do “outro” colonizado	53
2.3.1 O sujeito colonial e seus desdobramentos	61
2.3.2 Hibridismo cultural (sujeito colonizado e sujeito colonizador em tempos pós-modernos?)	62
2.4 A expansão da LI.....	66
2.4.1 A disciplinarização da língua	71
2.5 Considerações sobre o capítulo	72
Capítulo 3 - Historicidade e suas reverberações: um passado não tão distante	74
3.1 Autorrepresentação das editoras	76
3.1.1 Missão: “ajudar” e “emancipar” as demais nações	77
3.1.2 Missão: expandir	89
3.1.3 Missão: financiar a educação.....	95
3.1.4 Missão: promover a ciência e a tecnologia.....	103
3.2 O sujeito.....	116
3.2.1 O sujeito-professor	117
3.2.1.1 O sujeito-professor: mediador da ciência do século XXI.....	118
3.2.1.2 O sujeito-professor: capacitador profissional no mundo virtual.....	123
3.2.1.3 O sujeito-professor brasileiro do século XXI	129
3.2.2 O sujeito-aluno	134
3.2.2.1 O sujeito-aluno <i>in need</i>	136
3.2.2.2 O sujeito-aluno analfabeto	147

3.2.2.3 O sujeito-aluno: futuro cidadão global	151
3.3 LI: língua franca e ferramenta do século XXI.....	156
3.4 Considerações sobre o capítulo	165
Considerações finais	168
Referências bibliográficas	175

Introdução

“Quero aprender o inglês da BBC!”, “queria entender tudo o que eles falam na televisão em inglês...”, “é só seguir esses *guidelines* aqui do livro importado e não vai ter problema em dar aula!”, “Inglês é mais que inglês. Inglês é cultura!” Estes e tantos outros enunciados sempre estiveram presentes no meu dia-a-dia no ensino da língua inglesa¹ como língua estrangeira. Quer seja em sala de aula, quer seja na sala dos professores ou em reuniões acadêmicas, o enfoque sempre foi discutir **novas** metodologias, **novos** materiais didáticos, cujas **soluções** se resumiam à aprendizagem da língua e como torná-la mais eficaz, de rápido acesso. Tais enunciados, por vezes perturbadores, nortearam minhas indagações e a proposta desta pesquisa.

Há algum tempo, no lugar de professores de inglês, percebemos a intensa campanha midiática² para instaurar a aprendizagem da LI no Brasil. Inúmeras delas, analisadas por vários pesquisadores³ brasileiros e mostraram-se ancoradas na ideologia de ordem capitalista da sociedade dita “globalizada”⁴. Sua rápida expansão e fácil aceitação no mercado interno nos levam a certos questionamentos sobre os sentidos que emergem de seus discursos e suas relações de poder, estas conhecidas quer pela sua tradição e legitimidade acadêmica seculares quer pela sua origem. Seus principais consumidores compreendem principalmente aprendizes e professores de LI.

Moita Lopes (2008, p. 211), em um de seus artigos sobre a LI no século XXI, ressalta haver “uma outra força na construção da relação entre inglês e globalização: tecnologia. Esta aumenta o poder da globalização e, com a colaboração do inglês, ajuda a construí-la.”

As observações de Heller a respeito da expansão de certas línguas estrangeiras, especialmente a LI desde fins do século XX e início deste século, também contribuem para nossas reflexões sobre o tema. A autora ressalta que:

¹ Doravante LI.

²FSP, OESP, Veja, Época, Isto É e, principalmente, redes de canal aberto de televisão.

³CARMAGNANI, (2009; 2013), CORACINI, (2007), GRIGOLETTO, (2002; 2011), MOITA LOPES (2008) e RAJAGOPALAN (2005) são alguns dos pesquisadores engajados em questões relacionadas ao discurso midiático que divulga o ensino - aprendizagem de LI, questões de identidade e sujeito, discurso sobre novas tecnologias em LI, além de aspectos político-econômicos para a expansão desta como língua estrangeira no século XXI.

⁴ Sugerimos a leitura de BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

A bibliografia antropológica que trata da linguística, no tocante ao pós-colonialismo, tem enfoque em problemas relacionados à gestão do multilinguismo por parte das elites pós-coloniais, ou aos meios pelos quais os poderes, anteriormente coloniais, vêm utilizando aspectos da língua para legitimar sua contínua influência. Porém, tais questões apontam para uma nova série de preocupações, mais especificamente, os modos mais recentes pelos quais os antigos poderes coloniais procuram reconstituir seus antigos impérios sob a forma de mercados econômicos, recorrendo à língua de outrora, de forma neutra e justa, para assim ter acesso à economia global. (HELLER, 2010, p. 105, tradução nossa⁵).

A pesquisadora critica, por exemplo, a insistência de grandes corporações, oriundas de países desenvolvidos, em expandir seus mercados em países em desenvolvimento sob a forma de uma relação comercial, arriscaríamos afirmar, quase filantrópica, “neutra e justa” (HELLER, 2010, p. 205, tradução nossa⁶). Nesse processo de expansão linguística, e consequentemente cultural, elas (as corporações multinacionais) instalam uma espécie de dependência mercadológica nos consumidores desses países, comumente chamados países em desenvolvimento ou países emergentes.

Com base nessas observações, o material para análise que constitui nosso *corpus* encontra-se no conteúdo dos sites de duas editoras internacionais. São elas: **Pearson e Cengage Learning**⁷. Elas garantem sua atuação maciça no mercado globalizado devido a sua legitimidade histórica. Portanto, seus interesses expansionistas caminham lado a lado com a expansão da LI. Sobre tal aspecto, Heller insiste que:

Entre as críticas mais recentes sobre a globalização, estão aquelas sobre o uso do inglês pelas grandes empresas britânicas e americanas que expandem seus mercados e criam consumidores. De fato, eliminam a competição e impõem os gostos e hábitos do mundo que fala inglês ao resto do planeta de formas que, não coincidentemente, concentram o controle dos produtos diretamente nas mãos de cidadãos britânicos e americanos, falantes do inglês; este processo é frequentemente chamado de McDonaldização. (HELLER, 2010, p. 105, tradução nossa⁸).

⁵Texto original: Linguistic anthropological literature on postcolonialism often focuses on problems connected to the management of multilingualism by postcolonial elites or on the ways in which former colonial powers have used cultural aspects of language to legitimize continued influence. However, a new set of concerns, specifically some newer ways in which former colonial powers explicitly attempt to reconstitute their former empires as economic markets and to recast the former language of empire as a neutral and equitable means for gaining access to the global economy. (HELLER, 2010, p. 105).

⁶Texto original: neutral and equitable. (HELLER, 2010, p. 105).

⁷Elencamos as editoras citadas por sua representação mercadológica nacional e internacional. No projeto inicial, havíamos coletado material virtual de três outras editoras: Oxford, Cambridge e Heinemann. Devido ao extenso conteúdo para análise, decidimos concentrar nossa pesquisa nas editoras Pearson e Cengage Learning.

⁸Texto original: Among the earliest critiques of globalization are those about the use of English by British and American corporations to open up markets and create consumers, indeed, to eliminate competition and impose the tastes and habits of the English-speaking world on the rest of the planet in ways that, not

A complexidade de tal questão, na opinião de Heller e outros estudiosos contemporâneos, entre eles Phillipson (1992; 2002) e Pennycook (1994; 1998 e 2010), é o monopólio de mercado concentrado nas mãos das nações americana e inglesa. Phillipson (*Ibid.*) tece críticas às razões pelas quais as nações colonizadoras impuseram sua cultura para conquistar os povos de suas colônias, entre elas tornar os povos primitivos “dedicados” às causas britânicas de modo a serem mão de obra útil para seus interesses comerciais. O estudioso retoma os esforços coloniais para impor a LI como língua de prestígio e ferramenta de domínio nas colônias.

Sustentados pelas reflexões dos autores acima citados, observamos que a política, outrora colonial de territórios além-mar, parece buscar expandir seu domínio geopolítico por meio do ensino maciço de LI com o pressuposto “filantrópico” de compartilhar as riquezas da tradição e cultura britânicas (e americanas) com as demais nações *in need*⁹. A “incompletude” cultural, acadêmica, econômica e política das nações, sejam elas subdesenvolvidas ou / e em desenvolvimento, oferece espaço a ser preenchido pela suposta completude cultural, acadêmica, econômica e política das (ex)nações colonizadoras, também conhecidas como países desenvolvidos.

Já sabemos que a expansão da LI em países em desenvolvimento é amplamente discutida por linguistas. No Brasil, nas últimas décadas, a exigência dessa língua como pré-requisito em qualquer currículo é condição *sine qua non*, seja no contexto profissional ou acadêmico. Todavia, sabemos que o uso corrente da LI se concentra em centros urbanos cuja concentração de multinacionais pode sim exigir seu uso cotidiano.

Muitas das pesquisas conduzidas no Brasil sobre a aprendizagem da LI em território nacional questionam sua entrada incisiva como produto facilmente consumível. Estudos desenvolvidos por Carmagnani, Coracini, Grigoletto, Moita Lopes, entre tantos outros pesquisadores, engajados nas questões de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras no Brasil, questionam a expansão da LI em territórios nacional e internacional, assim como seus efeitos sobre o sujeito. O avanço de novas tecnologias didáticas aliadas aos interesses mercadológicos, no caso o mercado de aprendizagem de LI, ampliam tais discussões e provocam reflexões sobre a ideologia neoliberal que aí se esconde.

coincidentally, leave control of products and their circulation squarely in the hands of British and American English-speaking citizens; this process is often referred to as “McDonaldization”. (HELLER, 2010, p. 105).

⁹ Expressão em inglês usada propositalmente ao longo da dissertação.

O aprofundamento em questões histórico-sociais e complexidades linguísticas no recorte discursivo aqui contemplado precisa buscar compreender como aprender inglês é imperativo do mercado editorial instalado no Brasil. Procuramos o esclarecimento das representações sobre a LI e os resquícios do discurso colonial de outrora no contexto contemporâneo.

Pensando sobre a incidência de tais representações que emergem no discurso voltado ao ensino de LI, Amarante engrossa nossas reflexões. Para a autora,

[...] se encontramos, no discurso político-educacional e no discurso educacional, enunciadores que têm a delegação de falar ou agir em nome do outro, são esses que dirigem, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro. (2009, p. 220).

Quando voltamos nosso olhar ao discurso dos *sites*, estes parecem legitimar a voz do outro (editora) “que sabe”. Como veremos no capítulo 3, sua seleção lexical parece enaltecer a novidade das novas tecnologias frente à necessidade de expansão da LI para o desenvolvimento econômico do país.

As contribuições de Moita Lopes (2008) corroboram tal reflexão, pois o autor enfatiza que a aprendizagem de LI se faz presente no mundo pós-moderno, mas nos alerta que não devemos desconsiderar os interesses que sua aprendizagem representa para tantos empreendimentos, e, acrescentaríamos aqui, os nacionais e / ou internacionais. Nas palavras do pesquisador,

O papel do inglês no mundo contemporâneo é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e, no início do século XX, e pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando um tipo de neocolonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização (...). (*Ibid.*, p. 313).

Considerando a historicidade de nosso recorte discursivo, nos propomos a desenvolver nossa pesquisa partindo da concepção de AD desenvolvida por Pêcheux por ela tomar o discurso em seu sentido não somente linguístico, mas também histórico. Para tanto, procuramos investigar a autorrepresentação das duas editoras contempladas, assim como as representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor e da LI, presente no conteúdo discursivo dos sites anteriormente citados.

Orlandi ([1999] 2013, p. 59) explica que “a AD não busca o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.” Logo, trataremos aqui dos fatos de linguagem a partir do recorte escolhido, sem nos esquecermos da historicidade, parte constituinte dos seus múltiplos sentidos. Ademais, ao propormos a

análise de ambos os discursos (verbal e não verbal), precisamos admitir que “[...] mais do que uma sociedade da imagem, estamos numa sociedade de visibilidade onde as invisibilidades jogam o jogo da produção de sentidos” (DIAS, 2015, p. 167). A transparência das imagens, conforme veremos adiante, também nos convocam como analistas a procurar os possíveis deslocamentos em nossos gestos de interpretação, “momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição” (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 57).

Sabendo que o *corpus* da pesquisa compreende o discurso verbal e o discurso não verbal extraídos do conteúdo virtual dos sites das duas editoras contempladas, delimitamos alguns objetivos para nossa pesquisa:

- a) Analisar os discursos verbal e não verbal (vídeos e imagens) a partir da AD sob a concepção pecheutiana considerando sua materialidade histórica;
- b) Refletir sobre as representações que as editoras têm de si mesmas, do sujeito-professor, do sujeito-aluno e da LI;
- c) Procurar compreender como tais discursos, veiculados pelas duas editoras internacionais, apresentam elementos discursivos que indicam a dependência pedagógica (do sujeito daqui) dos recursos linguístico-mercadológicos (oriundos de lá).

Considerando a historicidade discursiva de nosso recorte, nos defrontamos com alguns questionamentos para darmos prosseguimento à pesquisa:

- a) Como as editoras se representam em seus próprios sites?
- b) Como o sujeito-professor, o sujeito-aluno e a LI são representados no(s) discurso(s) presente(s) nos sites contemplados?
- c) De que maneira esses discursos atravessam e sustentam a ideologia neoliberalista que rege as sociedades capitalistas do século XXI?

Pelo viés da AD pecheutiana, nos propomos a compreender seu objeto de estudo partindo do olhar crítico sobre seus efeitos ideológicos e de sentido sobre o sujeito. Nosso diálogo com conceitos teóricos da linha teórico-metodológica contemplada sobre sujeito, sentido e língua será imprescindível na medida que a materialidade discursiva nos aproxima também dos “nós”¹⁰ que, segundo Pêcheux, é onde o analista deve ancorar sua análise para os possíveis deslocamentos de sentido.

¹⁰ Os nós se referem aos pontos nodais que são próprios da AD pecheutiana. Eles estão intrinsecamente relacionados às derivas de sentido, à não-transparência discursiva, à tentativa de o analista desfazer o emaranhado semântico que a análise propriamente dita pressupõe.

Para nossa proposta analítica, partimos também do conceito de sujeito psicanalítico, no sentido lacaniano. O ser é constituído pela e de linguagem, pois como ser falante é afetado por esta e, antes mesmo de existir, já faz parte dela, é narrado por ela.

Ainda que existisse um único ser falante - fosse ele Deus ou não -, ele seria falasser: nele o ser e o falar não se desatam e se corrompem um ao outro. Mas, enfim, o que é que esse ser falante fala? O que é preciso para que seu ser possa e deva nele se inscrever em suspenso? (MILNER, 2012, p.95).

Nosso olhar ao sujeito-professor e ao sujeito-aluno de LI, com suas complexidades múltiplas, parte dessa concepção discursiva na qual o sujeito, segundo Lacan, se vê pelo outro, sua imagem é construída a partir desse(s) outro(s) olhar(es).

Grigoletto (2006, p. 18), ancorada na perspectiva psicanalítica de vertente lacaniana, nos explica que

[...] o sujeito se constitui pela linguagem (é sujeito de linguagem), sempre na relação com o Outro¹¹. A própria linguagem é esse Outro para o sujeito, é o campo que abriga a rede infinita de significantes. Como o sujeito só se presentifica na relação com o Outro, o próprio do sujeito psicanalítico é ser clivado e heterogêneo na sua estrutura.

Ao refletirmos sobre o sujeito da LI, sabemos que é levado a alcançar o ideal do falar perfeitamente, o imaginário para alcançar a língua do sujeito falante nativo na ilusão de apreender *sua totalidade linguística*. Imerso na discursividade do bem comunicar-se, o sujeito (professor e / ou aluno) de LI busca uma identidade pronta inflexível, a qual não condiz com o seu Outro, repleto de fissuras, equívocos estes que se manifestam por meio da linguagem.

¹¹ Outro (o grande outro): Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico - o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus - que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a. In: ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar. p. 558.

Para Fink (1998, p. 20), “o Outro de Lacan está, em seu nível mais básico, relacionado com aquele *outro tipo de fala*. Experimentalmente, podemos presumir que não somente existem dois tipos diferentes de fala, mas que eles [sic] surgem, grosso modo, de dois lugares psicológicos diferentes: o eu (ou *self*) e o Outro” [itálicos do autor] e acrescenta que (*Ibid.*, p. 9) “essa alteridade percorre a inauspiciosa escalada que vai desde o inconsciente (o Outro como linguagem) e o eu (o outro imaginário [eu ideal] e o Outro como desejo [ideal de eu]) ao supereu freudiano (o Outro como gozo).” FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Segundo a AD de viés pecheutiano (Pêcheux, [1983] 2012), o sujeito não tem controle de suas escolhas e, diferente do sujeito cognoscente, aparece na concepção discursiva como sujeito imperfeito, aquele que desconhece sua própria língua(gem). Por ser sujeito do inconsciente, é capturado e controlado pela linguagem apesar de imaginar controlá-la.

Língua, sujeito e sentido estão intimamente imbricados. Para Pêcheux (*Ibid.*), o sujeito toma o discurso na sua aparente transparência, porém o filósofo insiste que o "sentido" não existe "em si mesmo" por ser determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são reproduzidas. Além disso, vale lembrar que, para a AD, a transparência de sentido discursivo oculta a relação dependente com a complexidade das formações ideológicas¹².

Para Pêcheux, os discursos são constituídos interdiscursivamente, ou seja, estão presentes na trama de outros discursos produzidos anteriormente, sustentados por uma complexa rede discursiva. Um determinado discurso, em contato com “diferentes regiões do interdiscurso” e inserido em um determinado contexto, sempre se ressignifica. Por outro lado, o intradiscurso, como fio condutor, é produzido num certo tempo e espaço por um enunciador. O intradiscurso pode ser a materialidade discursiva, enquanto que o interdiscurso contém a infinidade de sentidos em uma relação concomitante.

Outra questão importante para nossa reflexão é quanto à identidade e como esta se manifesta no discurso daquele que tem o saber da LI (o discurso das editoras sobre o material didático e as novas tecnologias). Coracini (2003, p. 203) observa que:

O sujeito é, assim, 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. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do outro é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje.

A identidade, partindo da breve observação da pesquisadora, se constrói a partir de um discurso de si e também do outro. É constituída pelo imaginário social. Reconhecemos que a identidade brasileira é fruto de hibridação, “traço mais evidente” em nossa cultura, nas palavras da autora (CORACINI, 2011). Assim, analisar as

¹² Os conceitos de formações ideológicas (FI) e formações discursivas (FD) serão mobilizados em nossa análise no capítulo 3.

representações sobre o ensino de LI e sobre o sujeito-professor e o sujeito-aluno no recorte discursivo das editoras elencadas é propor indagações para nos aproximar de sua historicidade discursiva. No caso do Brasil, ex-colônia portuguesa, possivelmente haja a tentativa de colocar-se no lugar de nação desenvolvida e poderosa, mas para isso, conforme divulga a mídia brasileira, há urgência para aprender a LI, língua internacional e marca registrada da globalização.

Nossa dissertação apresenta três capítulos básicos. No primeiro capítulo, discorreremos sobre o discurso não verbal e sua inscrição nos sites selecionados. Para tanto, recorreremos a contribuições de autores (Carmagnani, 2008; Courtine, 1981, 2006, 2008 e 2011; Davallon, 1983, 1999 e 2004; Kress e van Leeuwen, 1996; Lagazzi, 2009, 2010, 2013, 2014 e 2015) cujas reflexões sobre o discurso publicitário, a imagem e seus efeitos sobre o sujeito na contemporaneidade contribuem para nossa discussão analítica.

No segundo capítulo procuraremos levantar definições sobre os conceitos de colonialismo, neocolonialismo, imperialismo, colonialidade (Bhabha, 1996, 1998; Grigoletto, 2002; Mizan, 2011; Pennycook, 1994, 1998 e 2010; Phillipson, 1992; Quijano, 2005 e 2010), ancorando-nos em pesquisadores cujas reflexões teóricas sustentam nossa análise, visto precisarmos aproximarmo-nos da historicidade do discurso não somente em território nacional.

No terceiro capítulo procuramos nos aprofundar em conceitos teóricos específicos da AD de vertente pecheutiana (Pêcheux, 1975, 1982, 1984 e 1988; Orlandi, 1990, 1992, 2001 e 2012; Grigoletto, 2000, 2002, 2003, 2006 e 2011; Coracini 2003, 2007 e 2011) ao nos debruçarmos sobre o material constituinte do *corpus* da pesquisa. Buscamos, à medida que avançamos em nossa análise, observarmos a autorrepresentação das duas editoras e as representações sobre o sujeito-professor, o sujeito-aluno e a LI (Pennycook, 1994, 1998 e 2010; Heller, 2010; Moita Lopes, 2008). Por meio do recorte histórico aqui contemplado, procuramos encontrar os efeitos dos discursos coloniais e pós-coloniais na sua equívoca transparência discursiva.

O capítulo 3 está dividido em quatro seções principais:

- Autorrepresentação das editoras
- O sujeito-professor
- O sujeito-aluno
- A língua inglesa

Conforme sabemos, as duas editoras procuram promover seus materiais didáticos, cursos de LI, plataformas para “e-learning”, vídeos com relatos de alunos sobre os materiais e metodologias para a aprendizagem da LI e recorrem a testemunhos de representantes e consumidores (professores e alunos) da própria editora sobre seu papel no mercado editorial e pedagógico na sociedade deste século. Muitas de suas páginas virtuais são dedicadas exclusivamente à divulgação de informações sobre atividades de cunho social desenvolvidas em países onde tais editoras mantêm escritórios para divulgação de seus produtos.

Os produtos didático-pedagógicos, produzidos no século XXI, notoriamente chamado de “século globalizado” e “século dos grandes avanços tecnológicos”, avançam em territórios remotos para marcar sua presença mercadológica. Considerando “os processos e as condições de produção de linguagem” (ORLANDI, 1999, p. 16) para divulgação desses produtos, a relação entre os sujeitos e a linguagem e as situações estabelecidas no processo de produção discursiva de nosso recorte, optamos pela materialidade para análise inserida no discurso publicitário. A “matéria-prima” desta pesquisa nos coloca diante da instabilidade virtual, aspecto fundante de nosso *corpus*. Devido à complexidade e extensão discursivas presentes em cada site, a escolha das SDs ocorreu de forma complexa e ousamos chamá-la de “labiríntica”. Isso porque, ao buscarmos uma página, por exemplo, nos encontramos diante de uma pletora de informações e imagens, incontáveis links, inúmeras outras páginas, até chegarmos às SDs propriamente ditas. Muitas vezes, o material escolhido não se encontrava mais no site, ou seu conteúdo verbal ou não verbal já havia sido alterado. Tais circunstâncias para coleta, ou melhor, tal *inconstância*, no caso, a virtual, foge ao controle do analista e, conseqüentemente, fugiu muitas vezes ao nosso controle nesta pesquisa¹³.

Sabemos que nossa proposta suscita questões e interpretações que “não são suscetíveis de cálculo” e propõem “ao olhar leitor recortes heterogêneos do texto a ler, (...) com suas leituras emaranhadas” (MARANDIN; PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 113). A materialidade discursiva, recortada na contemporaneidade, pode ter sua origem em um passado aparentemente longínquo, no entanto, ainda pode culminar com a celebração de outras leituras e interpretações, incitar reflexões que, otimistas, esperamos impactar o leitor ao descobrir o novo no já-dito. Passemos às propostas teóricas desta dissertação.

¹³ O leitor observará que muitas das sequências discursivas analisadas não se encontram mais no site das duas editoras desta pesquisa.

Capítulo 1

O discurso não verbal e suas implicações

*Sob a fotografia de um
ser humano, sua
história se encontra
enterrada como sob um
manto de neve*
Siegfried Kracauer

Propondo-nos a observar o atravessamento ideológico no discurso e, conseguinte, seu sujeito, tomamos a imagem¹⁴ – efeito visual abrangente e de efeitos sem precedentes na sociedade do século tecnológico – como material discursivo e constituinte de nossa análise e pesquisa. Ela está intrinsecamente “colada” ao nosso recorte e o atravessa em sua dimensão múltipla.

Não tínhamos, todavia, como objetivo primeiro, analisar tais manifestações como foco de nossa discussão analítica. Contudo, a relevância das imagens constituintes dos dois sites escolhidos e analisados no capítulo 3 frente à era virtual e à velocidade da propagação do imagético contribui para que nossas reflexões analíticas e discussão da presente pesquisa não sejam voltadas somente à análise discursivo-verbal. As imagens constituem material fértil que poderá, quiçá, provocar novos olhares, desencadear novos rumos para estudos sobre os temas aqui propostos. As imagens talvez evoquem outras historicidades esquecidas ou mesmo naturalizadas no discurso repetitivo em seus sentidos múltiplos.

Releituras do passado colonial e dos estereótipos para o nativo de colônias ainda lançados no imaginário coletivo, as imagens sustentam a história parcial de fatos que fizeram e ainda fazem parte da constituição dos sujeitos “promotores” e “receptores” da educação, pressuposto para que a sociedade do século XXI “receba a ajuda educacional necessária” para seu efetivo desenvolvimento segundo os parâmetros postulados pelas metodologias britânica e norte-americana em especial.

¹⁴ Agradecemos, mais uma vez, as contribuições das professoras Anna Maria Grammatico Carmagnani e Souzana Mizan por levantarem, na ocasião do exame de qualificação, a possibilidade de análise do discurso não verbal.

As editoras contempladas em nossa pesquisa são reconhecidas internacionalmente. Oriundas de países considerados desenvolvidos no panorama educacional mundial, elas têm a tradição e a expertise reconhecidas no tocante ao ensino-aprendizagem de LI. Instalaram-se na aldeia global com o intuito de propagar sua cultura, suas práticas pedagógicas e, sobretudo, empreender seus objetivos mercadológicos. Construíram sua notória internacionalidade por meio da narrativa de lugares longínquos e inóspitos conquistados durante os séculos das grandes navegações, conforme veremos adiante no capítulo 2, e se estabeleceram como as nações cuja reputação educacional para os demais povos se tornou inquestionável.

Nas páginas para divulgação de material didático-pedagógico, os sites das duas editoras apresentam imagens de sujeitos envolvidos no processo da aprendizagem da LI no mundo. São eles crianças, jovens, adultos representados de formas diversas. Contudo, a partir de nossa pesquisa e viés analítico, arriscamos pensar que elas podem ser releituras do passado colonial ainda perene no imaginário coletivo. Sua repetição promove a constância da história parcial de fatos constituintes dos sujeitos imbricados nesse processo.

Ousamos na escolha desse material como *corpus* de nossa pesquisa certos de enfrentarmos a instabilidade pela qual é constituído. Procuramos em sua materialidade discursiva não verbal compreender os efeitos de sentido nos discursos sobre o ensino e aprendizagem da LI no século XXI. Sabemos que nos anos pós-guerra, a procura pela LI se tornou mais forte. Consumi-la, portanto, tornou-se objeto de desejo da sociedade contemporânea. Aprender a LI culmina com os interesses da sociedade consumista: a rapidez e o consumo instantâneo predominantemente permeiam suas escolhas.

Carmagnani tece críticas quanto ao discurso para aquisição da LI como produto consumível em tempos em que a compra e o consumo devem ser imediatos. A autora observa que, atualmente, no Brasil

[...] todo o investimento necessário para a aprendizagem de uma língua estrangeira é reduzido ao pagamento de um preço competitivo, num curto espaço de tempo, com promessas de um futuro melhor. A satisfação do desejo está ao alcance de todos e de qualquer um. Não importa se a promessa será cumprida. O que importa é que o discurso utilitarista sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras parece se impor de diversas maneiras. O prazer está no consumo imediato e, desse modo, o controle é mais eficaz já que numa sociedade capitalista como a nossa, na qual o discurso neoliberal é hegemônico, aprender uma língua estrangeira não é tão importante quanto consumir cursos de língua estrangeira, sobretudo para os que desejam participar de um grupo privilegiado – não ser apenas mais um. (2008, p. 419).

A facilidade em aprender a LI, por exemplo, sua importância e urgência, são qualidades que emergem no discurso publicitário das editoras e corroboram as reflexões da autora. O discurso encontrado nos sites é complexo, intrincado de dizeres e afirmações publicitárias. Tem como intuito convencer o sujeito contemporâneo a comprar seus produtos didáticos, consumir suas ferramentas tecnológicas e, sobretudo, acreditar em seu discurso midiático virtual.

As editoras escolhidas, não somente se voltam à publicidade para comercializar seu produto (seja ele a LI em si ou os materiais, cursos online, políticas de ensino-aprendizagem da LI), mas também para propagar a imagem de pacificadoras e cultivadoras do bem, de genuínas provedoras dos povos carentes oriundos de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento¹⁵.

Para tanto, recorrem ao caráter imagético, maciçamente utilizado pela mídia virtual, e constituinte da *sociedade do espetáculo* - nas palavras de Debord (2003) - para enfatizar por que vieram à cena contemporânea.

Nas páginas e links constituintes das duas editoras, objeto de nossa análise, nos deparamos com uma infinidade de imagens que constituem a materialidade verbal. Em sua superfície e singularidade, elas corroboram o discurso verbal, pois não somente ilustram as páginas virtuais da Pearson e Cengage Learning, mas, sobretudo, ecoam a historicidade na memória coletiva do imaginário imagético do sujeito que visita o conteúdo virtual de ambos os sites.

A questão do discurso não verbal, aliado ao caráter midiático em sua constituição, está impregnada no percurso desta pesquisa. Procuraremos desenvolvê-lo com teorias e conceitos que contribuam para a análise posterior. Esperamos assim, possibilitar a compreensão da maneira como esse discurso se constitui, publicitária e midiaticamente no panorama contemporâneo, pois, como Carmagnani acrescenta (*Ibid.*, p. 419), sabemos que “naturalizam-se necessidades, fabricam-se sonhos, deixando de lado questões efetivamente relevantes a respeito da aprendizagem de uma língua estrangeira.”

1.1. No tocante à imagem

Na reflexão de Kress e van Leeuwen, “no caso de comunicação visual, de forma análoga, a produção material de um projeto não é apenas a execução de algo já completo,

¹⁵ Tais aspectos do discurso verbal e não verbal serão tratados no capítulo 3.

mas constitui uma parte essencial da produção de sentido” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 215, tradução nossa¹⁶). A partir das contribuições de ambos os autores sobre os aspectos mais estruturais da imagem, considerável para a condução deste estudo, haja vista a complexidade de nosso *corpus*, concordamos com os pesquisadores quanto à relevância da imagem na construção semântica no discurso. Nas páginas das editoras elencadas, o caráter imagético se desdobra incessantemente ao visitante virtual.

Conforme os próprios pesquisadores alertam, “sobre esta nova habilidade essencial de comunicação, esta nova ‘cultura visual’¹⁷, educação institucional, sob a pressão de demandas políticas geralmente reacionárias, produz analfabetos” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 17, tradução nossa¹⁸). E tal preocupação nos é oportuna, pois nossa materialidade se constitui de imagens continuamente alteradas e empregadas, aparentemente, como mera ilustração dos sites contemplados. Todavia, como os autores, acreditamos ser crucial para o analista ir além do que as imagens parecem representar. A internet compreende um arquivo infinito de imagens e “tem consequências semióticas profundas”. (*Ibid.*, 1996, p. 220, tradução nossa¹⁹).

Uma outra questão levantada e de interesse para nosso debate é o fato de que tanto a linguagem visual quanto a linguagem escrita estão estruturadas culturalmente pelas nações que as divulgam no contexto virtual. O uso extensivo de imagens pelas duas editoras as insere no fio discursivo constituído historicamente. Mesmo empregadas para ilustrar as páginas e, de certa forma, confirmar o caráter apelativo do discurso publicitário, não estão lá ao acaso.

Lembramos, no entanto, que antes da era tecnológica e da maciça propagação de imagens como meio de atestar a veracidade dos acontecimentos, a sociedade alfabetizada, detentora do saber, se valia, basicamente, da materialidade verbal escrita. Kress e van Leeuwen explicam que

[...] até agora a linguagem, principalmente a escrita, foi, ao longo dos séculos, a mais valorizada e, frequentemente, mais analisada, ensinada

¹⁶ Texto original: In visual communication, similarly, the material production of a design is not just the execution of something already complete, but a vital part of meaning-making. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 215). (A presente e as demais citações de Kress e van Leeuwen foram retiradas da obra **Reading Imagens** em formato PDF. Advertimos que a paginação deste arquivo difere da paginação da mesma obra em versão impressa).

¹⁷ Por “visual literacy”, termo empregado pelos autores, entendemos conhecimento e educação para compreensão das representações visuais, amplamente divulgadas no século XXI.

¹⁸ Texto original: [...] in terms of this essential new communication ability, this new ‘visual literacy’, institutional education, under the pressure of often reactionary political demands, produces illiterates. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 17).

¹⁹ Texto original: [...] and it has profound semiotic consequences. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 220).

de modo mais prescritivo e meticulosamente controlada em nossa sociedade. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 34, tradução nossa²⁰).

E sustentam que

Se tal enfoque, conforme argumentamos, sofre mudanças na sociedade contemporânea em favor dos múltiplos meios de representações que se voltam ao aspecto visual, logo, os pedagogos precisam repensar o que será necessário incluir nos currículos da ‘alfabetização’, o que deve ser ensinado nas escolas sob esta égide e considerar o lugar ainda presente e mutável da escrita como um sistema inserido nestes novos esquemas. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 33- 34, tradução nossa²¹).

Como espectadores do bombardeio visual presente em todos os meios midiáticos, estamos acostumados ao modo de representação imposta pela cultura ocidental. É a partir da sua visão cultural, da sua perspectiva sobre a “realidade” que também somos tomados imagetivamente. Os sentidos oriundos dessas representações suprimem as outras possíveis “realidades” de outros povos, cujas culturas são distintas. O uso exaustivo de imagens segue, portanto, as normas e cultura de um determinado povo. No caso desta pesquisa, as imagens são escolhidas por aquele que detém o poder tecnológico, político e econômico global.

Sobre tais aspectos, Kress e van Leeuwen acreditam em novas realidades a partir do cenário semiótico provocado por fatores de caráter cultural, social e econômico. Partindo da crítica quanto à credibilidade das imagens divulgadas midiaticamente, noção aceita socialmente, pensamos, como os autores, que “as questões relacionadas à verdade e à realidade permanecem frágeis e sujeitas à dúvida e incerteza e, mesmo de forma mais significativa, à objeção e ao debate” (*Ibid.*, p. 154, tradução nossa²²), e acrescentamos ser necessário questionar a veracidade das imagens que a câmera produz. Ao compartilharmos tais manifestações visuais, precisamos tratá-las com certa prudência, uma vez que não há verdades, mas sim posicionamentos sobre acontecimentos, fatos de um mundo global e de suas personagens, muitas vezes transportadas para o quintal da casa de cada um de nós, como se da vida de tais sujeitos fizessemos parte.

²⁰ Texto original: [...] until now, language, especially written language, has been the most highly valued, the most frequently analysed, the most prescriptively taught and the most meticulously policed mode in our society. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 34).

²¹ Texto original: If, as we have argued, this is now changing in favour of more multiple means of representation, with a strong emphasis on the visual, then educationalists need to rethink what will need to be included in the curricula of ‘literacy’, what should be taught under its heading in schools, and consider the new and still changing place of writing as a mode within these new arrangements. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 33- 34).

²² Texto original: The questions of truth and reality remain insecure, subject to doubt and uncertainty and, even more significantly, to contestation and struggle. (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 154).

Valendo-nos da observação de Orlandi sobre o gesto de leitura, porém, no tocante à imagem, ela nos diz que “compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro” (1988, p. 12). Ao voltarmos nosso olhar às imagens, ao tomá-las como um gesto de leitura proposta pela pesquisadora, enxergamos outros sentidos possíveis que delas emanam.

1.2 A imagem e o discurso: uma relação indissociável possível?

Pêcheux discute a questão da imagem e da materialidade discursiva verbal. No texto *Papel da memória* ([1983] 2015), o filósofo nos alerta para a relação entre os aspectos verbal e não verbal do discurso. Ele reconhece a necessidade de tomar a imagem de forma singular, pois

A questão da imagem encontra assim a análise do discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). (*Ibid.* p. 49).

O que acontece com a imagem que se perde e, historicamente, se apresenta à mercê de outros gestos de leitura? Para Pêcheux, os efeitos de sentido que daí derivam caracterizam-se por serem incontrolláveis e, portanto, são, para o analista, um ponto obsessivo para compreensão. Como observa,

Essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do *visível* ao *nomeado* (itálicos do autor), na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito. Na transparência de sua compreensão, a imagem mostraria como ela se lê, quer dizer, como ela funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo. (*Ibid.* 45).

Ancorar nossos desdobramentos analíticos a partir das preocupações do autor quanto à questão da imagem é um caminho possível. Conforme explica, costumamos ler a imagem ilusoriamente, como se pudéssemos apreender, com o olhar, seu sentido pleno. Uma vez que se manifesta de forma regular semanticamente²³, não se inscreve, pois “está sempre ‘já lá’, no retorno de um paradigma pesado que se repete no interior de sua

²³ Pêcheux recorre à imagem do submarino russo perdido no Báltico e que vem à superfície para exemplificar o que ocorre com relação à imagem e à memória discursiva. Como explica, ele sempre está lá, “nas profundezas de um paradigma que estrutura o retorno do acontecimento sem profundidade”. (*Ibid.* p. 49).

aparição instantânea” (*Ibid.* 49). No entanto, apesar de ser regularizada discursivamente por meio desse mesmo olhar, sempre corre o risco de perder seu trajeto na medida em que há novos acontecimentos discursivos.

Davallon ([1983] 2015), em suas reflexões e questionamentos sobre a memória coletiva, nos auxilia na compreensão sobre o atravessamento discursivo pela imagem, tendo em vista a dupla dimensão da memória social – fato societal e fato de significação – caracterizada por vezes como a “memória do computador”. Segundo o autor, a imagem oferece uma certa liberdade de interpretação, além de posicionar o sujeito que a recebe.

O autor relembra a importância de Halbwachs (1970, p. 30) no tocante à memória coletiva, em especial a questão da intersecção da imagem com tal memória. Julgamos ser considerável tal perspectiva para nossa análise, pois esta relação esclarece alguns pontos nodais quanto à questão do acontecimento discursivo frente à imagem. Halbwachs nos diz que

Não basta reconstruir a imagem de um acontecimento passado peça por peça para se obter uma lembrança. É preciso que essa reconstrução se opere a partir de dados e de noções comuns que se encontram tanto em nosso espírito quanto no dos outros, porque eles passam sem cessar destes àqueles e reciprocamente, o que só é possível se eles fazem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança passa a ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS, 1970, p. 12, tradução nossa²⁴).

Dito de outro modo, a imagem tem seu espaço significativo no contexto sociocultural no qual se insere. Como Davallon observa ao retomar as observações de Halbwachs, “a imagem é operador da memória social no seio de nossa cultura” (*Ibid.* p. 29) por definir posições, estabelecer relações entre os sujeitos. Logo, seu espectador é convidado a compartilhar da mesma ideia sobre este ou aquele sujeito, sobre este ou aquele “acontecimento”. A comunidade passa, portanto, a ter um acordo de olhares sobre esse outro, adquirindo assim pontos de vista “similares” sobre a mesma imagem e representação. Os pontos de vista compartilhados propiciam que as mesmas lembranças sejam comuns a uma determinada comunidade. Desse modo, arriscamos pensar que a

²⁴ Texto original : Il ne suffit pas de reconstituer pièce à pièce l'image d'un événement passé pour obtenir un souvenir. Il faut que cette reconstruction s'opère à partir de données ou de notions communes qui se trouvent dans notre esprit aussi bien que dans ceux des autres, parce qu'elles passent sans cesse de ceux-ci à celui-là et réciproquement, ce qui n'est possible que s'ils ont fait partie et continuent à faire partie d'une même société. Ainsi seulement, on peut comprendre qu'un souvenir puisse être à la fois reconnu et reconstruit. (HALBWACHS, 1970, p. 12).

imagem é capaz de atribuir à história a lembrança que insiste em existir, ou seja, como inscrição quanto à relação social e intersubjetiva.

E como Halbwachs destaca, quanto à memória coletiva,

A memória coletiva difere da história ao menos em dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que não tem nada de artificial, pois ela só retém do passado do que dele ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém. (HALBWACHS, 1970, p. 46, tradução nossa²⁵).

Compartilhamos das observações de Davallon e Halbwachs sobre a imagem e como esta intervém sensivelmente no processo de formação da memória social. Observamos certa particularidade das imagens de nosso *corpus* e como ecoam sua historicidade. A repetição das imagens constitui, assim, o arquivo imagético da memória social. Inserido no contexto virtual, mais precisamente no arquivo do discurso metálico, nas palavras de Orlandi, é arquivo produzido “pelas novas tecnologias de linguagem” (2010). A autora diz que elas constituem

A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine²⁶), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito – uma simulação – produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade. Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o “quanto mais, melhor”. (2010, p. 9).

E mais adiante, ao reconhecer a complexidade da AD frente ao discurso, por ela chamado de “eletrônico”, junto a distintas formas materiais significantes, reitera que

É uma relação muito mais complexa e que aguarda explicitação. E, habitualmente, o que acontece é que há uma determinação ideológica do verbal sobre o não verbal, achatando as especificidades. Como se fossem meras adições, soma. No entanto, uma imagem posta junto ao verbal, no digital, não deve ser simples exercício de ilustração, mas significação atestando a abertura o [*sic*] simbólico, dispersão de sentidos. (*Ibid.*, p. 12)

²⁵ Texto original : La mémoire collective se distingue de l'histoire au moins sous deux rapports. C'est un courant de pensée continu, d'une continuité qui n'a rien d'artificiel, puisqu'elle ne retient du passé que ce qui en est encore vivant ou capable de vivre dans la conscience du groupe qui l'entretient. (HALBWACHS, 1970, p. 46).

²⁶ Trataremos do conceito de *intericonicidade* desenvolvido por Jean-Jacques Courtine nas páginas seguintes.

Sobre tal questão, pensamos que o discurso verbal e o discurso imagético servem para convencer e marcar presença na realidade do leitor virtual, no caso de nossa pesquisa, temporariamente. Os arquivos digitais, criados para serem “consumidos”, são logo esquecidos pelo público leitor. A repetição, a reescrita, a revalidação das “verdades” ali inseridas, são facilmente consumidas pelo leitor digital. Inscrevem-se novamente na tela e nas páginas que, paulatinamente, de forma (quase) incontrolável ousamos afirmar, vão sendo descartadas como se nunca tivessem existido. Contudo, o que está aparentemente transparente na superfície do intradiscurso imagético fica inserido na historicidade que lhe constitui. Há o sujeito que ali se inscreve e o sujeito que dali sairá com a mensagem: sujeito constituído simbolicamente pela linguagem.

Em nossa percepção, há “algo” do discurso não verbal que também fica, que é próprio do repetível. O seu caráter visual contribui para operar simbolicamente no gesto de leitura e compreensão dos efeitos de sentido que atravessam o discurso. Por sua complexidade, julgamos que, mesmo inserida na memória metálica, nas palavras de Orlandi, a imagem tem sua espessura histórico-semântica, a despeito de sua constituição horizontal.

Nosso recorte não verbal parece evocar um passado longínquo. Ecoa sujeitos historicamente constituídos e fixos na posição à qual lhes foi imposta. Tais imagens, construídas narrativamente por séculos, podem ainda ser resgatadas e lembradas, diríamos, talvez imperceptivelmente, por meio das representações de cada sujeito na história. Segundo Orlandi, a narratividade, pelo viés da AD, é tomada

[...] como a maneira pela qual uma memória **se diz** (negrito da autora) em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes e [sic] específicas práticas discursivas. Espaços de interpretação encarnados. (2013, p. 28).

Dessa forma, os sentidos que surgem na trama imagem-sujeito-história são discursivamente materializados. São esses sentidos que não cabem na linha do tempo e que fazem com que o real irrompa apontando para sentidos “estranhos à univocidade lógica” (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 43), sentidos ainda impensados.

Sobre o sentido frente às imagens, Hashiguti (2015, p. 181) observa “suas condições de produção e circulação”. Para ela, ao nos depararmos com a imagem, não podemos perder de vista que ela é inerentemente plena de sentido(s). Explica que a foto tem seu papel como “material simbólico” e por seu caráter visual, apreende a “formulação visível de sentidos na história” (*Ibid.*, p. 183).

A autora acredita haver relação “discursiva” da imagem com o discurso verbal considerando “as formas de individualização e subjetivação” no tocante às “tecnologias de informação e comunicação e com a fotografia” (*Ibid.* 184). Ademais, ela ressalta que Pêcheux ([1983b] 2015), no decorrer de seus estudos, tratou da memória discursiva imagética com relação ao discurso em si e ao contato com recursos tecnológicos, ousadia teórica e acadêmica para a época. Lembra que o filósofo já problematizava a constante influência das tecnologias digitais sobre os corpos e as práticas de linguagem. A tecnologia virtual, portanto, provoca o surgimento de aspectos econômicos e práticas que contemplam determinadas materialidades, e a fotografia, conforme salienta Hashiguti (*Ibid.* p. 192 - 193), é uma delas.

Precisamos, assim, considerar o nível de visibilidade das imagens de nosso *corpus*, sem perdemos de vista a análise da discursividade verbal e não verbal no contexto contemporâneo. Nas reflexões da autora,

Se as regularidades enunciativas, por exemplo, se referem ao discurso, cujo enunciado ou texto são unidades de análise, para a análise de visibilidades, mantendo-se para elas a especificidade de serem imagens que não podem ser reduzidas ou igualadas ao verbal, as regularidades não podem ser imediatamente tomadas como enunciativas, mas de visibilidade. Se os sentidos possíveis para os dois tipos de regularidades se constituem por memória, a memória não é apenas discursiva, dos dizeres já ditos e esquecidos, mas também de imagens, sendo memória discursivo-imagética em todas relações possíveis entre uma e outra ordem. Se a interpretação é por via do acesso do sujeito ao dizer escrito ou escutado, ela também o é por via do visto e do visto e interpretado pelo verbal. (*Ibid.* 192).

O sujeito é, portanto, atravessado fortemente pela circulação de imagens e seu(s) modo(s) de repetição. A autora sustenta que a regularidade da visibilidade, imbricada na repetição do discurso não verbal, constitui a memória que atravessa o sujeito; a relação aí estabelecida entre o verbal e não verbal deve ser considerada.

A memória discursiva constituída da historicidade do sujeito representado em nosso *corpus* - quer seja por fotografias ou vídeos - sofre a constante presença de imagens virtuais lançadas em rede. Juntamente com seus múltiplos sentidos não verbais, ao ser alteradas incessantemente, elas parecem deixar à deriva a historicidade que as constitui. Cabe ao analista observar tais complexidades da discursividade contemporânea para que o saber já-lá, seu sujeito, sua historicidade, sejam retomados.

Levando em consideração a importância do discurso não verbal no tocante à análise em nosso estudo, nos aproximaremos do conceito de *intericonicidade*

desenvolvido por Courtine em seus primeiros estudos sobre a imagem e o discurso com base nas reflexões de Pêcheux sobre a AD.

1.3 Contribuições de Courtine (o arquivo imagético e seus sentidos)

Parece-nos relevante incluir em nossa discussão sobre o discurso não verbal contribuições de Jean-Jacques Courtine, pesquisador que, junto a Pêcheux e demais estudiosos nos anos 70, participou de discussões que dariam origem a conceitos norteadores para a AD, tais como a FD (formação discursiva), a memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso. Segundo Milanez (2013, p. 345), a época da pesquisa sobre a discursividade se desenvolveu de forma coletiva num momento em que “a produção do pensamento era muito mais valiosa do que a atribuição de paternidades.”

Courtine parte de um enfoque analítico-discursivo, iniciado com o grupo de Pêcheux, para um estudo mais profundo sobre a imagem. Ele direcionou parte de sua pesquisa para compreender a discursividade na materialidade não verbal a partir do olhar foucaultiano sobre o enunciado.

Explorando brevemente o conceito de enunciado, sabemos que Foucault considera o acontecimento nunca inteiramente exaurido pela língua ou pelo sentido, este sempre aberto à repetição. Para o filósofo, o enunciado é

[...] sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro. ([1969] 2008, p. 31-32).

Compreendemos, assim, que os enunciados estabelecidos num determinado momento histórico perdem sua estabilidade e passam a ser vistos e representados distintamente num momento histórico posterior²⁷. Tal mobilidade propicia sua dispersão ao longo do tempo. Conforme prossegue Foucault, os enunciados e suas possíveis

²⁷ Pensamos, por exemplo, em enunciados historicamente constituídos no contexto brasileiro, tais como *Diretas já!* (anos 80 e em 2017), *Fora Collor!* (*Fora Temer!*) e *Não vai ter golpe!* que voltam ao contexto contemporâneo e são usados de forma distinta da qual foram originalmente usados.

reverberações surgem em outros grupos de enunciados, sendo que assim não ficam fechados em si mesmos, mas transitam em “jogos de relações” (*Ibid.*, p. 32)²⁸.

Courtine parte da noção foucaultiana de enunciado para desenvolver o conceito de memória discursiva. Conforme explica,

A noção de memória discursiva concerne à existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas regidas pelos aparelhos ideológicos, ela aponta para o que Foucault (1971, p. 51) salienta no tocante aos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos (...). (COURTINE, 1981, p. 51, tradução nossa²⁹).

E prossegue,

À guisa de conclusão do que foi discutido anteriormente, queremos sublinhar que a existência de uma FD como “memória discursiva” e a caracterização dos “efeitos de memória” nos discursos produzidos em dada conjuntura histórica devem ser articuladas em dois níveis de descrição de uma FD que identificamos mais acima, assim como às observações que fizemos com relação à pluralidade dos tempos históricos: os objetos que denominamos “enunciados”, em cuja formação se constitui o saber próprio a uma FD, existem no tempo longo de uma memória, enquanto que as “formulações” são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação. (COURTINE, 1981, p. 53, tradução nossa³⁰).

Em textos posteriores, Courtine, refletindo sobre imagens, memória e história, indaga “o que produz signo e sentido no campo do olhar para os indivíduos num momento histórico determinado, a cada vez que tentamos reconstruir o que eles interpretam daquilo que percebem, mas ainda o que lhes permanece invisível” (2011, p. 152) e, portanto, convoca nosso questionamento quanto às inúmeras imagens na era midiática, à relação entre o discurso e suas práticas não verbais.

Na retomada do percurso histórico de Courtine e sua pesquisa em AD, Milanez (2013, p. 346) acrescenta que o estudioso, ao aproximar-se de Foucault, desenvolve a noção da memória discursiva referindo-se a ela como “existência histórica do enunciado

²⁸ Por motivos de espaço, não vamos desenvolver extensivamente o conceito de enunciado de Michel Foucault. Recomendamos a leitura de sua obra **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

²⁹ Texto original : La notion de mémoire discursive concerne l'existence historique de l'énoncé au sein de pratiques discursives réglées par des appareils idéologiques, elle vise ce que Foucault (71, p. 24) relève à propos des textes religieux, juridiques, littéraires, scientifiques. (COURTINE, 1981, p. 51).

³⁰ Texto original : Nous voulons souligner pour conclure ce préliminaire que l'existence d'une FD comme « mémoire discursive » et que la caractérisation « d'effets de mémoire » dans des discours produits dans telle conjoncture historique doivent être articulées aux deux niveaux de description d'une FD que nous avons dégagés plus haut, ainsi qu'aux remarques qui viennent d'être faites quant à la pluralité des temps historiques: les objets que nous avons appelés « énoncés », dans la formation desquels se constitue le savoir propre à une FD existent dans le temps long d'une mémoire, alors que les « formulations » sont prises dans le temps court de l'actualité d'une énonciation. (COURTINE, 1981, p. 53).

no interior de práticas discursivas regidas pelos aparelhos ideológicos” (COURTINE, 1981, p. 52, tradução nossa³¹). Portanto, a noção de *intericonicidade* recebe a influência do conceito de enunciado desenvolvido pelo filósofo francês. No entanto, vale lembrar que o conceito de discurso em Foucault tem uma dimensão distinta do conceito de discurso da AD pela qual Courtine simpatizava, pois para este analista, conforme ele mesmo confessa

O discurso, em Foucault, é essa forma, essa singularidade histórica e coerente, mas se pode evidentemente ver que aquilo que ele chama de "discurso" pode se materializar em textos, mais especificamente nos corpos, nas instituições, mas também nos dispositivos arquitetônicos. (2008, p. 6).

A partir desse percurso foucaultiano, iniciado com a leitura de **Arqueologia do saber** e a aproximação com o conceito de enunciado, já citado anteriormente, Courtine passa a questionar as imagens e seus sentidos. Quando apresenta a noção de *intericonicidade*, argumenta que há relação entre as imagens internas (entre elas as imagens das impressões visuais, da memória, das lembranças) e as imagens externas. Ou seja, para o estudioso, a multiplicação infinita dessas imagens parece evocar um olhar histórico, a tal materialidade não discursiva. As imagens fazem parte do arquivo discursivo não verbal cuja memória é desencadeada por um dado discurso verbal. Podemos acrescentar que tais imagens, constantemente propagadas, apontam para efeitos uniformizantes de sentidos, pois parecem evocar memórias constituídas coletivamente³².

Refletindo sobre o conceito acima, somos tomados pelo aspecto imagético na discussão em AD. As imagens de nosso *corpus* se apresentam num diálogo constante entre a materialidade verbal e a materialidade não verbal (fotográfica, fílmica, audiovisual). Operam repetidamente como fragmentos históricos de representações dos sujeitos em sua intrincada rede de sentidos. A história é recontada com a pletora de imagens que aludem a um **passado presente** e a um **presente passado**. Sofrem mutações, apresentam outras personagens em novos cenários, mas o discurso, seja ele verbal ou não verbal, em sua relação complementar, apresenta características cristalizadas no campo semiótico. Tais peculiaridades da nova era têm, segundo Courtine (2011, p. 156), “efeitos

³¹ Texto original: [...] l'existence historique de l'énoncé au sein de pratiques discursives réglées par des appareils idéologiques. (COURTINE, 1981, p. 52).

³² Vale lembrar aqui as imagens divulgadas pela mídia e que ainda emergem no imaginário coletivo quando sua materialidade discursiva verbal é evocada: a bomba atômica lançada em Hiroshima e Nagasaki, o ataque às Torres Gêmeas em 11 de Setembro, Diretas já, os Caras-Pintadas, etc.

de submersão dos indivíduos das sociedades líquidas³³ sob o fluxo contínuo de sons e de imagens” e, portanto, demandam outro tipo de análise.

A partir dessas observações sobre os discursos em tempos cada vez mais virtuais e suas implicações, pensamos ser a materialidade não verbal tema premente para discussão e uma volta ao conceito desenvolvido por Courtine, pois, segundo o próprio analista,

A intericonicidade supõe, portanto, dar um tratamento discursivo às imagens, supõe considerar as relações entre as imagens que produzem sentidos: imagens exteriores ao sujeito, como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma arqueologia, de modo semelhante ao enunciado em uma rede de formulações, em Foucault; mas também imagens internas, que supõem a consideração de todo conjunto da memória da imagem no indivíduo e talvez também os sonhos, as imagens vistas, esquecidas, ressurgidas ou fantasiadas que frequentam o imaginário. (*Ibid.*, 160).

A noção de *intericonicidade*, portanto, permite ao analista ir além dos limites da discursividade verbal. Diante da infinita arqueologia não verbal a qual somos expostos cotidianamente, faz-se mais que premente aproximarmo-nos dessa forma de significar. Tomando a *intericonicidade* para maior compreensão discursiva, também nos acercamos da noção de memória. Pensamos ser ela sustentada também pelas imagens por estas permitirem novas formas de enunciação e posição dos sujeitos. Parece-nos um caminho possível para análise na medida em que o arquivo imagético é constantemente alterado nas páginas que constituem os sites das duas editoras. E como esclarece Milanez (*Ibid.*, p. 353) sobre a *intericonicidade* frente às imagens,

[...] não se resume à justaposição ou seriação de imagens internas e externas, mas se dá a ver na escavação dos fósseis que constituem o lugar histórico dos sujeitos para a constituição de seu discurso e na observação das repetições que se processam no choque entre as materialidades discursivas e os sentidos que elas provocam.

As memórias se constituem individual e coletivamente. Como observadores e analistas do processo não verbal no *corpus* da presente pesquisa, supomos que as imagens desencadeiam uma série de representações constituídas historicamente e arquivadas na memória do sujeito. As imagens, constitutivas de nosso arquivo para análise, fazem parte de um discurso que há muito perdura no coletivo do povo brasileiro e demais povos, colonizados e colonizadores de outrora. Assim, podemos pensar a *intericonicidade* como

³³ Courtine utiliza o termo “sociedades líquidas” referindo-se à noção de volatilidade desenvolvida por Zygmunt Bauman em muitas de suas obras. Referências bibliográficas no final desta dissertação.

“uma antropologia histórica das imagens que seja também uma arqueologia do imaginário humano” (COURTINE, 2011, p. 162).

Milanez (*Ibid.*, p. 348) acredita que

As imagens dentro de mim e que são compartilhadas, modificadas, invertidas, apagadas e reinventadas pelo seio sociocultural-histórico não são somente minhas em particular, mas fazem parte da ilusão de uma coletividade que quer acreditar que elas seriam únicas.

Dessa forma, nos parece que as imagens constituem arquivo imagético de cada sujeito, seja pela narratividade apresentada pelo outro, seja pela narratividade que nos constitui. Elas se fundam ideologicamente e, assim, vão ganhando sentidos delineados historicamente. Os sentidos ficam colados às imagens e são convocados junto delas, pela memória de cada um.

Para avançarmos em nossas reflexões sobre os encadeamentos semântico-imagéticos em nossa materialidade discursiva, precisamos nos aproximar da questão da representação que emerge na imagem do que e daqueles que já estão ali representados. No próximo item, tentaremos desenvolver reflexões sobre a representação do outro no discurso não verbal.

1.4 A representação do outro no discurso não verbal

Em nosso *corpus*, conforme veremos adiante, nos deparamos com repetições imagéticas sobre o sujeito negro, o sujeito pobre, o sujeito oriundo de lugares desprovidos de educação e de bens essenciais, acompanhadas de cenários também precários comparados à vida em países desenvolvidos. Essas imagens por vezes representam povos nativos, fruto de séculos de expansão colonial³⁴, inscritos no imaginário coletivo contemporâneo em flashes contínuos e imperceptíveis para o visitante virtual comum. Ironicamente, a maioria dos povos, antes colonizados, constitui ainda as minorias que seguem em desvantagem política, social e, sobretudo, econômica frente às crescentes demandas do mundo globalizado.

Wolff (2005, p. 20) nos explica que representação, segundo as definições nos dicionários, é a substituição, cumpre papel de representar alguma coisa ou alguma pessoa. É como se ela pudesse substituir, por meio da imagem, algo que, na verdade, ela não é, e que não se faz presente. Contudo, o autor argumenta que representar por meio de uma

³⁴ Questão desenvolvida no capítulo 2.

imagem é a “representação de uma coisa ausente, que reproduz certos aspectos de aparência visível” (*Ibid.*, p. 21).

Assim, entendemos que o material discursivo desta dissertação está também associado à presença e à ausência de imagens, contempladas ou não, a partir da ideologia que atravessa o sujeito social. O alcance da propagação dessas imagens pode estar restrito a um grupo específico - órgãos governamentais voltados à educação, diretores, coordenadores, professores e alunos, por exemplo -, mas também àqueles que têm acesso irrestrito ao mundo virtual. As imagens veiculadas em rede são (quase) visíveis à velocidade da luz e irradiam-se pelo mundo nas representações ali imbricadas.

Reconhecemos a impossibilidade de fixar um só sentido à materialidade discursiva, seja ela verbal ou não verbal, na medida em que sempre se constituirá de sentidos múltiplos, sentidos à deriva. Na relação sujeito virtual e imagem, se estabelecem sentidos, já que o sujeito se constitui pela linguagem. Procuramos nos afastar, assim, da evidência do material discursivo não verbal.

Ao tratarmos a imagem, precisamos voltar nosso olhar aos diferentes gestos de interpretação invocados por Orlandi e considerados essenciais ao tratarmos qualquer recorte discursivo. Analisar o material discursivo não verbal de nosso recorte deve considerar o contexto no qual seus sentidos emergem (sites das duas editoras de materiais didáticos para ensino de LI). Isso porque a interpretação - no tocante ao sujeito e aos sentidos -,

[...] está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (1996, p. 9).

Sustentados pelas observações da analista, reconhecemos a pluralidade na manifestação das linguagens e, conseqüentemente, a pluralidade também necessária nos gestos de interpretação para que os sentidos ali imbricados de forma singular possam emergir. Nosso *corpus*, constituído de materialidade verbal e não verbal em contexto virtual, demanda um olhar não literal. Conforme Orlandi prossegue sobre tal questão

[...] há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc. A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele (*Ibid.*, p.12).

Precisaremos considerar, portanto, a diversidade material constituinte dessas formas de significar, assim como seus efeitos de sentido considerando as relações entre sujeito, língua(gem) e história no contexto contemporâneo.

A obviedade da imagem convoca o analista a voltar seu olhar ao dedo, a tomar uma atitude “imbecil”³⁵ diante da transparência ali presente por estarmos rodeados por ela cotidianamente. Todavia, vale reiterar que devemos ultrapassar as peculiaridades estruturais da materialidade não verbal.

Sob a perspectiva da AD pecheutiana, Lagazzi (2010, 2013, 2014, 2015a e 2015b) desenvolve estudos sobre o discurso não verbal a partir da análise de filmes brasileiros³⁶ cuja temática é a complexidade social brasileira, a “materialidade significativa” constituída no material fílmico em si e o sentido que dele emerge sem deixar de observar sua historicidade. Tomando as reflexões da autora sobre o caráter plural da materialidade discursiva, precisamos nos distanciar da “evidência das interpretações legitimadas” (2015a, p. 57), pois tendem a ser reconhecidas de forma dicotômica pela nossa sociedade num tipo de “funcionamento opositivo porque não suporta contradições que teimam em expor as diferenças” (*Ibid.*). Porém, como a pesquisadora adverte, os equívocos, produzidos pela contradição, se inscrevem no confronto entre significativo e história.

Sustentada pelas reflexões de Pêcheux sobre o equívoco e sua presença no discurso, Lagazzi defende que a negação do primeiro causa desconforto e conflito diante do que não é linearmente explicável. A forma normalizadora de tratar as idiossincrasias linguísticas acaba mantendo as “dicotomias estabilizadoras” (*Ibid.*, p.57) que, na materialidade do recorte desta pesquisa, tratam de sujeitos situados em polos extremos da sociedade³⁷.

Lagazzi (2014) acredita que as representações, previstas pelo olhar social a partir do que já está pré-determinado nas formações imaginárias, se inserem sub-repticiamente nas determinações do que é ser sujeito X ou Y de modo a categorizá-lo dicotomicamente por meio da ideologia que o atravessa. As formações imaginárias são as representações do lugar do sujeito no discurso, propagadas social e historicamente, pois têm caráter

³⁵ Recuperando o provérbio chinês utilizado por Pêcheux para convocar o analista a ir além do óbvio: “Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo” (PÊCHEUX, 1999, p. 49)

³⁶ Dentre os filmes brasileiros analisados pela pesquisadora Suzy Lagazzi temos: *Boca de Lixo*, *Tereza*, *Tropa de Elite*, *Era uma vez...*, *Atos dos Homens*, *Linha de Passe* entre outros.

³⁷ As determinações dicotômicas sobre o sujeito representado no *corpus* de análise serão tratadas no capítulo 3.

determinante do que o sujeito foi, é e sempre será num pré-dito, num já-lá sobre determinado sujeito.

Vale observar brevemente o conceito de formações imaginárias desenvolvido por Pêcheux na Análise Automática do Discurso (AAD-69). Para o pesquisador, em todo processo discursivo

[...] o orador experimenta de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’. ([1969] 1997, p. 77).

Conforme prossegue, esse funcionamento consiste em uma “antecipação das representações” (*Ibid.*) do interlocutor representado, sendo “presente, mas transformado”. Pêcheux relaciona a antecipação às formações imaginárias e nos explica que

[...] em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (*Ibid.*, p. 82).

Ao incluir as “regras de projeção”, ele toca nas relações entre as situações e as posições. Isto é, o sujeito pode antecipar sua posição com base nas determinações que o constituem e que definem sua posição num dado discurso. Ousamos pensar que a posição determinada dos sujeitos inseridos no nosso recorte discursivo também passa pelas “regras de projeção” e, conseqüentemente, passa pelos efeitos da “antecipação de representações”. Estas, subtítulo de nossa dissertação, precisam ser compreendidas na medida em que incidem sobre o sujeito. As formações imaginárias determinam seus posicionamentos no discurso e seu lugar de dizer-se e dizer-se ao outro.

Partindo das contribuições de Pêcheux levantadas por Lagazzi (2015a) em seu deslocamento teórico quanto à imagem nos filmes brasileiros analisados, a pesquisadora observa certo determinismo subjetivo quanto às “contingências que afetam os sujeitos” junto às “determinações históricas” que o constituíram e o constituem. A autora nos oferece reflexões para tentarmos compreender as representações do sujeito no discurso não verbal de nosso *corpus*. Sem perder de vista os aspectos políticos e sociais dos sujeitos de sua pesquisa, Lagazzi procura analisar os sentidos evocados pela imagem que se sustentam pela história e língua. Ao longo de suas investigações acadêmicas, a autora observa um “imaginário circunscrito por limites econômicos” (2014, p.156) e, mais adiante, se refere, por exemplo, à dicotomia presente entre ricos e pobres. Alerta ainda que as delimitações entre aqueles que precisam ter e aqueles que já têm nos remetem às

determinações históricas constituintes das formações imaginárias e determinantes para a divisão assim ser estabelecida.

Levando em conta tais reflexões, pensamos que a imagem pode representar um sentido unívoco sobre esse ou aquele sujeito, de modo a evitar embates ideológicos, colocando-os em posições estanques determinadas pelo discurso historicamente construído. Ao evitar a discussão reflexiva sobre tais lugares impostos ao sujeito A ou B, por exemplo, se estabelece uma forma conciliadora de aceitar a realidade social e econômica desse ou daquele sujeito tal como ela está instituída. A dicotomia presente nas imagens desses sujeitos sustenta a falta do deslocamento a eles imposta.

Contribuições de Neckel também podem engrossar nossas reflexões para a análise de nosso material discursivo não verbal. A pesquisadora parte de observações sobre o discurso artístico e sua não materialidade verbal para observar as complexidades semânticas que nele se inscrevem. A autora (2015, p. 274) observa que a materialidade da imagem tem sua densidade discursiva presente chamada por ela de “projeções sensíveis”. Acredita haver “diferentes movimentos parafrásticos e polissêmicos”³⁸ próprios do artístico, porém afetados por outros funcionamentos discursivos.”

No tocante ao sujeito, a autora acredita que, no lugar de receptor das imagens constituídas semanticamente, quanto maior for seu repertório imagético, mais ele apreenderá as imagens e mais projeções fará a partir delas (*Ibid.*, p. 278). Recorrendo ao jogo parafrástico e polissêmico, sentidos são mobilizados e novas “verdades” contadas. O pré-construído dessas imagens encontra-se no repertório de narrativas do sujeito ideologicamente constituído. Por isso, a pesquisadora supõe que

Tomar a imagem enquanto materialidade significativa considerando os funcionamentos dos discursos nos quais se inscreve, constitui-se em um gesto que vai na contramão de falar da imagem enquanto evidência, é tomá-la em sua opacidade (*Ibid.*, p. 275).

Em nosso caso, somos convocados a olhar as imagens em destaque sabendo que trazem em sua história a ideologia e a estrutura imbricada nas redes de memória, relação que Neckel chama de *tessitura-tecedura* (*Ibid.*, p. 274, *itálicos da autora*). A tessitura,

³⁸ Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação homem e mundo (natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente de linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem que garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente” (1978), entre a paráfrase e a polissemia. (ORLANDI, 1987, p. 27).

segundo a autora, corresponde àquilo que “ordena o andamento, os compassos, as notas, etc.” e acrescenta que a “Tessitura [caixa alta usada pela autora] estaria para a estrutura do dizer (visual / sonoro / gestual / verbal). A tessitura se mostra na circulação do movimento parafrástico”, enquanto que a *tecedura* (itálico da autora) diz respeito à “teia [na qual somos] tecidos discursivamente”. No caso da imagem, “Tecedura [caixa alta usada pela autora] representa a rede de filiações da memória a outras imagens e / ou materialidades, às quais nem sempre temos acesso.” Ou seja, em nosso caso, pensamos que o interdiscurso emerge na materialidade discursiva da imagem sustentando a historicidade nela imbricada. É ela, a imagem, que carrega na trama da miríade de seus sentidos a historicidade do sujeito ali representado e, com ele, a memória discursiva que o constitui.

A autora (*Ibid*, p. 275-276) nos alerta para a importância em “ultrapassar abordagens meramente compositivas e/ou estruturais” quanto à especificidade imagética, além de considerar que a produção discursiva sempre nos coloca como sujeitos de linguagem e sujeitos à linguagem.

Valendo-nos das contribuições de Neckel, acreditamos que o discurso não verbal precisa sustentar-se em sua transparência fotográfica e fílmica (cores, movimentos, brilho, contraste de imagens, etc) para significar-se por meio dos efeitos de sentido simbolicamente constituídos no contexto que emergem opacamente, por meio do olhar singular do analista. A imagem sempre se abre a sentidos possíveis, sentidos à deriva. Em nosso caso específico, pensamos nos sentidos que podem emergir a partir das representações imagéticas do sujeito representado pelos dois sites contemplados. Como adverte Neckel, “é preciso considerar a especificidade do funcionamento do que é imagem, do que é som, do que é gesto, do que é palavra... mas não seu aspecto estrutural, e sim, em seu funcionamento discursivo.” (*Ibid.*, p. 281).

Buscamos, portanto, a contradição em nossos gestos de interpretação certos de sermos apresentados ao equívoco e convocados a enfrentar o(s) significante(s) frente à história que, para Pêcheux, é forma de evitarmos a simetria, a lógica dicotômica.

Evitar o caráter óbvio da verdade que emerge na superfície não verbal na análise de nosso *corpus* é procurarmos distanciar nosso olhar da banalização imagética do sujeito ali representado, ora como vítima, ora como herói, num jogo dicotômico paralisante de sentidos a ele atribuídos de forma una e intocável. Não há, portanto, espaço para que a contradição, inerente à linguagem, seja convocada.

1.5 Considerações sobre o capítulo

Ao longo deste capítulo, por meio de contribuições teóricas sobre o discurso não verbal, constatamos sua importância e relevância, haja vista sua presença sem precedentes no mundo contemporâneo. As implicações que dele emergem no tocante aos possíveis gestos de leituras que norteiam nossa análise, nos levam a prosseguir a proposta de analisar não somente a materialidade discursiva verbal, mas colocá-la numa continuidade analítica que incide no discurso não verbal. Em vez de ser seu complemento, o discurso pode ancorar sentidos equivocadamente transparentes, dado seu caráter comumente narrativo-documental (MIZAN, 2011).

Estamos certos que há um caminho, por deveras complexo, possível. A interpretação discursiva é feita na medida em que o conteúdo imagético, constituído semântica e historicamente constitui nosso *corpus*, serve como depositário de múltiplos olhares a partir de nosso posicionamento como analistas.

Sabemos que podemos partir de contribuições teóricas quanto à imagem e sua constituição (KRESS e van LEEUWEN, 1996; WOLFF, 2005; HALBWACHS [1950] 1967). Ademais, ao aproximarmos-nos do conceito de *intericonicidade* desenvolvido por Courtine (1981, 2011) como dispositivo discursivo, nos oferece elementos discursivos não verbais que apontam para a historicidade presente na memória coletiva do sujeito ideológico, representada no material discursivo das editoras.

Além das concepções de Orlandi sobre a “plasticidade semântica”, inerente ao discurso, vimos que a “materialidade significativa”, levantada por Lagazzi (2010, 2013, 2014, 2015a e 2015b) sobre material fílmico brasileiro, aponta para posições dicotômicas que determinam lugares isolados aos sujeitos nelas imbricados. Suas contribuições corroboram nossas suspeitas de que sujeitos, oriundos de certas localidades, cujas culturas e sociedades são representadas (verbal e não verbalmente) de forma estanque, podem não corresponder ao padrão considerado global (BAUMAN, 1999) e reverberam o olhar do outro colonizador sobre o outro colonizado.

Partindo das incursões teóricas levantadas brevemente sobre discurso não verbal e suas implicações, avançaremos no próximo capítulo na tentativa de nos aprofundarmos na história que nos constitui(u). Esta, atravessada pela linguagem e ideologia, ainda deixa suas marcas indeléveis em sentidos quase nunca apreendidos.

Capítulo 2

Colonialismo, pós-colonialismo e dominação linguística

*¿Pueden medirse
las mutilaciones del
alma humana?*

Eduardo Galeano (1994, p.138)

*Nunca tan pocos
habían podido
manipular
o suprimir
a tantos.*

Eduardo Galeano (*Ibid.*, p.152)

*Soy
Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena (...)
LATINOAMERICA, Calle 13*

A importância dos estudos pós-coloniais na contemporaneidade é legítima na medida em que a independência dos Estados-nação não pressupôs o fim da era colonial propriamente dita. Ainda observamos, no século XXI, o caráter dominante de muitas metrópoles hegemônicas, porém estas se organizam institucionalmente de forma distinta. Inseridas nas ex-colônias por meio de multinacionais, políticas econômicas e propagação cultural, por vezes maciçamente, parecem propiciar a continuidade de benefícios antes

obtidos por meio do colonialismo, denominado por alguns pesquisadores de *neocolonialismo*.

Colônias, colonizadores, colonialismos diversos, língua colonizada, povos colonizados... uma miríade de sentidos que desencadeia histórias, discursos e memórias. A historicidade do período colonial e pós-colonial foi e ainda é marcada, ousamos pensar, por complexidades que permeiam sua memória narrativa. O seu narrar segue caminhos partindo da(s) escolha(s) de quem narra³⁹.

Conceitos como colonização e pós-colonização, por exemplo, servem de estofo para o desenvolvimento do capítulo 3. As diversas contribuições de pesquisadores elencados ao longo deste capítulo buscam esclarecer e provocar o olhar reflexivo do leitor às manifestações observadas na sociedade contemporânea, levando em consideração as mudanças em territórios “nunca antes” conquistados.

Com relação ao Brasil, devemos salientar que somos povo híbrido, nascido da miscigenação de vários povos, de várias culturas – indígena, africana, europeia e asiática. Ser brasileiro, portanto, não diz respeito somente a ter a nacionalidade brasileira e ser partícipe da nação com suas leis, língua e costumes “pluralizados”. Ser brasileiro abrange complexidades sociais, culturais e linguísticas que se constituíram (e se constituem) no próprio Brasil.

Nossa proposta não é aprofundarmos nosso olhar sobre o processo de colonização em território nacional e seus desdobramentos, nem tampouco esmiuçar os processos civilizatórios empreendidos pelo Império Britânico em uma dada colônia, apesar de apresentarmos exemplos pertinentes em momentos de nossa análise. Todavia, procuramos aqui contemplar pesquisas que dialoguem com nossa análise discursiva para melhor compreendermos a inserção da LI nas colônias britânicas e como se expandiu nas demais nações, incluindo o Brasil, mais precisamente no século XXI.

2.1 Colonialismo, pós-colonialismo e neocolonialismo (narrativas de embates)

O olhar reflexivo aos discursos do passado e sua análise, partindo dos acontecimentos constituintes de sua historicidade, provoca deslocamentos a respeito das perspectivas sobre o presente. Permite-nos reinscrevermo-nos criticamente na historicidade discursiva que também nos constitui.

³⁹ Decidimos incluir o plural em parênteses por acreditarmos que não há somente uma história, mas vários olhares para a mesma, culminando assim em sua multiplicidade, como um olhar caleidoscópico diante do mesmo acontecimento.

Pesquisadores como Loomba ([1998] 2002), Pennycook (1994; 1998; 2007 e 2010) e Bhabha (1996; 1998 e 2012) tratam a questão do colonialismo e pós-colonialismo a partir do ponto de vista discursivo e ideológico. Loomba⁴⁰, em sua obra **Colonialism / postcolonialism** ([1998] 2002) procura esclarecer as questões que permearam a colonização das nações pelo governo britânico. A autora busca abordar as dimensões históricas e teóricas inseridas no discurso colonial entre sujeito colonizador e sujeito colonizado. Loomba acredita que o colonialismo se desenvolveu a partir da invasão de novos territórios, caracterizou-se pela política de controle e exploração. Tal processo se estabeleceu como “uma das mais complexas e traumáticas relações da história da humanidade”. (LOOMBA, [1998] 2002, p. 20, tradução nossa⁴¹).

O colonialismo se instalou socialmente por meio de várias técnicas de dominação. Permeou algumas e passou por outras causando o desequilíbrio social necessário para o crescimento econômico e político da indústria e capitalismo europeus. Conforme a autora explica sobre a relação entre colônia e nação mãe:

Dessa forma, poderíamos dizer que o colonialismo foi uma parteira que assistiu ao nascimento do capitalismo europeu. Sem ele, ou sem a expansão colonial propriamente dita, a transição para o capitalismo nunca poderia ter ocorrido na Europa. (LOOMBA, [1998] 2002, p.10, tradução nossa⁴²).

Ou seja, o processo colonial foi determinante para que houvesse a entrada do sistema capitalista europeu nas colônias principalmente da América Latina, da África e Ásia. A relação dominante do estado nação sobre as colônias favoreceu o êxito da ideologia econômica que, posteriormente, seria conhecida como capitalismo. Mary Louise Pratt ([1992] 2008, p.175) ressalta, por exemplo, que

De forma política e ideológica, o projeto liberal crioulo compreendeu a fundação política e ideológica de uma cultura e sociedade americana independente e descolonizada, ao mesmo tempo que manteve os valores

⁴⁰ Ania Loomba é crítica-literária indiana e pesquisadora sobre colonialismo e pós-colonialismo na Ásia, mais especificamente na Índia do século XVI até a era contemporânea. Atualmente é professora de literatura moderna, histórias das raças e colonialismo, pós-colonialismo, teoria feminista e literatura e cultura da Índia contemporânea na Universidade da Pensilvânia. Sua obra acima citada é referência para este capítulo da nossa pesquisa.

⁴¹ Texto original: [...] the most complex and traumatic relationships in human history. (LOOMBA, [1998] 2002, p. 20).

⁴² Texto original: Thus, we could say that colonialism was the midwife that assisted at the birth of European capitalism, or that without colonial expansion the transition to capitalism could not have taken place in Europe. (LOOMBA, [1998] 2002, p.10).

europeus e a supremacia branca. (PRATT, [1992] 2008, p.175, tradução nossa⁴³).

Desde o início do processo colonial, a aristocracia⁴⁴ conseguiu posicionar-se nas colônias como colonizadora, conquistando o status social deixado pelo próprio modelo imposto pelos ideais europeus e suas práticas.

Prosseguindo nossa reflexão sobre os conceitos já elencados, trazemos a perspectiva de Pennycook (1998). O pesquisador acredita que o *colonialismo* não é apenas vivido pelo “outro” colonizado, mas também pelo “eu” colonizador. Tanto *colonialismo* quanto *imperialismo* deixam marcas permanentes em ambos os sujeitos. Os valores e princípios próprios de um povo são impactados pela presença incisiva decorrendo mudanças profundas no comportamento dos sujeitos envolvidos, sejam eles os dominados ou os dominadores.

Nandy⁴⁵ (1983, p. 1-2, *apud.* PENNYCOOK, 1998, p. 38) explica que *colonialismo* é

[...] um estado de espírito nos colonizadores e nos colonizados, uma consciência colonial a qual pressupõe, o desejo às vezes irrealizável em obter não apenas proveitos políticos e econômicos das colônias, mas também outros benefícios. (NANDY, 1983, p. 1-2, *apud.* PENNYCOOK, 1998, p. 38, tradução nossa⁴⁶).

Colonizadores se deslocavam de um lugar para outro com o objetivo de ocuparem cargos como empregados, administradores, comerciantes, soldados, escritores, viajantes, missionários, professores e cientistas. A LI tornou-se, assim, objeto “palpável” de valor à medida que, por meio dela, seus sujeitos eram inseridos neste ou naquele contexto na hierarquia colonial por utilizarem a língua do colonizador. Tal aspecto fundante do uso da LI em países colonizados, tratado em nossa análise, constitui material relevante para observarmos os efeitos da língua no sujeito colonial, seja ele colonizador ou colonizado.

⁴³ Texto original: Politically and ideologically, the liberal creole project involved founding an independent, decolonized American society and culture, while retaining European values and white supremacy. (PRATT, [1992] 2008, p.175).

⁴⁴ Haja vista os inúmeros relatos de viagens, filmes, registros fotográficos e narrativas romantizadas a respeito da época colonial, o sujeito colonial europeu ou oriundo da aristocracia colonial é representado sob o ponto de vista aristocrático ocidental. Não podemos ignorar as marcas indelévels da ideologia da discriminação que promove a “raça branca pura” e se insere nos desdobramentos histórico-contemporâneos em pleno século XXI, candidatos da extrema-direita europeia à presidência, assim como a vitória de Donald Trump nas eleições presidenciais dos EUA em 2016.

⁴⁵ NANDY, A. **The intimate enemy**: loss and recovery of self under colonialism. New Delhi: OUP, 1983.

⁴⁶ Texto original: [...] a state of mind in the colonizers and colonized, a colonial consciousness which includes the sometimes unrealizable wish to make economic and political profits from the colonies, but other elements too. (NANDY, 1983, p. 1 - 2, *apud.* PENNYCOOK, 1998, p. 38).

No que se refere ao *imperialismo*, este é melhor compreendido quando contextualizado em relação aos seus deslocamentos de significados no decorrer dos processos históricos. Inicialmente, foi utilizado na Inglaterra e remetia ao “comando ou poder superior”. Durante o apogeu do Império Britânico, o conceito medieval de *translatio imperii* (transferência de poder), poder político ou legitimidade, “traduzidos” primeiro do grego e depois do latim, foi livremente invocado como justificativa para o imperialismo europeu.

Ao recorrermos às definições para *colonialismo* e *imperialismo*, observamos a recorrência do substantivo *poder*, dos substantivos *governo*, *regras*, *leis*. A repetição de tais significantes nos leva a pensar na imbricação do colonialismo para fundar as bases de sustentação do apogeu imperialista assim como as novas formas que este e o próprio colonialismo adquiriram ao longo da sua historicidade. O poder imperial, oriundo de seu caráter cosmopolita, centralizador, estabeleceu nas colônias uma relação de dependência ao longo dos séculos coloniais. Um dependia do outro para sustentar-se política e economicamente.

Loomba, investigando os prefixos pós e neo, esclarece que tanto um quanto outro provocam equívocos interpretativos. Por exemplo, o prefixo “pós” poderia ser interpretado como algo concluído, quando na verdade refere-se comumente ao que ocorreu e ainda ocorre em muitos territórios antes colonizados e agora politicamente independentes das nações-mães, mas não necessariamente independentes economicamente de países considerados imperialistas (por exemplo: a dependência político-econômica de alguns países aos EUA)⁴⁷. Alguns argumentam, como a pesquisadora, que é impossível considerar a independência e o pós-colonialismo em territórios antes colonizados se, ideologicamente, ainda continuam subjugados a uma estrutura de desigualdades sociais. Assim, podemos considerar que ser pós-colonial, termo comumente usado, não é necessariamente estar livre das amarras do passado colonial.

Sobre o prefixo “neo”, ela argumenta que este seria o mais apropriado aqui, pois corresponde ao novo colonialismo, decorrente da antiga forma de dominação ainda latente nas relações políticas e econômicas entre os países antes colonizados e os países líderes no mercado e/ou desenvolvidos. Contudo, a palavra pós-colonial também pode ser lida como uma contestação à dominação colonial e ao legado do colonialismo.

⁴⁷ No exemplo acima, o prefixo **pós** não é uma marcação temporal, mas um processo no qual o sujeito está inserido.

Ao aproximarmo-nos do termo sob esse ponto de vista, podemos compreender as manifestações com relação à luta pela igualdade, aos conflitos de minorias sociais que ainda buscam legitimar seus direitos de cidadania em grandes metrópoles de sociedades em nações outrora “mãe”.

Alva (1995), em suas pesquisas sobre o tema, explica que é complexo afirmar a existência de alguma forma específica de *colonialismo* e *pós-colonialismo* assim como seus efeitos na América Latina. Sua afirmação se baseia na multiplicidade étnica que surgiu no continente latino em virtude da mestiçagem. Conforme explica, as elites crioulas, fruto da miscigenação com o estrangeiro espanhol de outrora, se constituíram em um grupo distinto o qual não se identificava com o colonizador espanhol tampouco com o nativo indígena. Trazendo traços do nativo e do europeu e constituídos pelos ideais do segundo, passaram a ter suas próprias práticas pós-coloniais (*Ibid.*, 270), longe das demandas da metrópole espanhola. A partir da observação de Alva, não podemos perder de vista a multiplicidade das narrativas de escritores pós-coloniais e a diversidade constituinte de povos colonizados de forma distinta. É sobre esse ponto que vamos nos ater por um momento.

Appiah (1991) acredita que o termo *pós-colonialismo* se refere ao espaço que favorece o florescimento da liberdade cultural de povos anteriormente colonizados. Critica a visão geralmente pessimista de estudiosos pós-coloniais do Primeiro Mundo sobre as colônias africanas, pois

[...] apesar da realidade predominante de uma economia em declínio; apesar da pobreza impensável; apesar das guerras, má nutrição, doenças, e instabilidade política, a produtividade cultural africana se desenvolve rapidamente: as literaturas populares, a dança, o teatro, a música e as artes visuais, tudo prospera. A produção cultural contemporânea de muitas sociedades africanas, e as muitas tradições cujos indícios resistem tão fortemente, é antídoto contra a visão pessimista do romancista pós-colonial. (APPIAH, 1991, p. 356, tradução nossa⁴⁸).

Para este pesquisador, é importante pensar no movimento cultural como político, como aquele que procura desafiar as histórias e narrativas recebidas das nações outrora colonizadoras. Talvez seja essa a reflexão sobre os efeitos do pós-colonialismo nas sociedades contemporâneas, considerando o prefixo *pós* usado para inscrever-se

⁴⁸ Texto original: Despite the overwhelming reality of economic decline; despite unimaginable poverty; despite wars, malnutrition, disease, and political instability, African cultural productivity grows apace: popular literatures, oral narrative and poetry, dance, drama, music, and visual art all thrive. The contemporary cultural production of many African societies, and the many traditions whose evidences [*sic*] so vigorously remain, is an antidote to the dark vision of the postcolonial novelist. (APPIAH 1991, p. 356).

linguisticamente como efeito de resistência. São narrativas distintas daquelas que ainda insistem em serem narradas e que se constituíram em tempos coloniais.

Quijano (2002; 2005 e 2010), outro pesquisador que se debruça nas questões aqui tratadas, discute os efeitos da *colonialidade*. Tal conceito é distinto dos demais, pois, para ele, ainda se encontra vinculado ao colonialismo. A *colonialidade* está presente no poder e apresenta uma concepção hierarquizada da humanidade, concepção esta que é naturalizada e aceita historicamente. Tal atitude “colonizante”⁴⁹ permite que os povos dominantes sigam “superiores”, continuem explorando, expropriando e, acima de tudo, negando o direito do “ex-colonizado”.

Nas palavras desse autor (2002, p. 4), *colonialidade do poder* é:

[...] um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

Como podemos observar a partir das explicações do autor, *colonialismo* e *colonialidade* referem-se a questões e fenômenos distintos. Para Quijano (*Ibid.*), enquanto o primeiro está relacionado à dominação político-social de certos povos sobre outros, anos antes da *colonialidade*, o segundo ainda está presente nas relações de poder estabelecidas devido à imposição do *colonialismo* desde o início do século XV.

Partindo dessas premissas, devemos acrescentar que alguns historiadores do período colonial e pós-colonial frisam o teor político de questões pós-colonialistas quando o governo vigente se posiciona de forma neocolonialista. Ou seja, o posicionamento diante do outro país (no caso o país vulnerável político e economicamente) pode adquirir um caráter pós ou neocolonialista⁵⁰. Por isso, nossas

⁴⁹ Termo utilizado por Quijano, pois, para o autor, o adjetivo colonizante evoca os resquícios deixados pelas políticas colonizadoras que emergem na contemporaneidade.

⁵⁰ Devemos salientar aqui que as formas de relação entre o sujeito dominante e o sujeito dominado podem adquirir caráter hierárquico no século XXI e nas relações sociais reverberadas, por exemplo, na relação entre os que sabem e entre os que não sabem, entre os que têm e os que não têm, entre os que estão estabelecidos politicamente como detentores da palavra final na decisão de questões que deveriam ser

reflexões também se voltam às pesquisas de Bhabha (1996 e 1998) para melhor compreensão do sujeito pós-colonial.

O autor defende que a necessidade de fazermos crítica pós-colonial comprova o quanto ainda vivenciamos as desigualdades e instabilidades de representação cultural inseridas na competição pela autoridade política na contemporaneidade. Os testemunhos que emergem de ex-colônias e suas minorias trazem à luz debates pós-coloniais e enfrentam discursos ideológicos que tentam homogeneizar as singularidades de narrativas de nações, raças, comunidades e povos (antes) colonizados.

Propondo uma perspectiva cultural dos efeitos do colonialismo sobre o sujeito colonizador e sobre o sujeito colonizado, Bhabha ressalta a importância em considerar a não uniformidade de tais efeitos coloniais. A incompletude da cultura, que não se constitui inteiramente colonizada ou inteiramente colonizadora, é oriunda de demandas e práticas resultantes do ato de sobreviver em meio às condições nem sempre favoráveis à sua existência. Para Bhabha, a cultura, resultante dos efeitos da colonização sobre os seus sujeitos, é transnacional devido ao deslocamento causado pela complexidade das fronteiras culturais e políticas, mas também tradutória⁵¹, pois o deslocamento inserido nas suas histórias e na sua subjetividade irá incidir sobre ela.

O autor procura se afastar de debates dicotômicos entre o Primeiro e o Terceiro Mundos. Inserido na dinâmica da não-dicotomia tradutória, o pesquisador nos explica o conceito de *novidade* (newness)⁵². Nas palavras do estudioso, não é mera imitação, cópia, ou separação dicotômica entre isto ou aquilo. Para ele a *novidade*, presente na tradução dos discursos da minoria, por exemplo, se encontra nos interstícios linguísticos, na “estranheza” que daí emerge e não pode ser contida. Aí está a *novidade*, única, própria do sujeito reinventando-se em cada momento que seu ser-estrangeiro é convocado. Como crítico literário, pesquisador das culturas fronteiriças e de como elas incidem sobre o sujeito entre-fronteiras, por exemplo, acredita que seja necessário, em meio às complexidades diaspóricas do século XXI, observar “o caráter transnacional da

decididas democraticamente haja vista a relação “neo-colonizante” que ainda é estabelecida entre governantes e cidadãos em geral.

⁵¹ Para maior compreensão dos conceitos sobre tradução cultural, recomendamos a leitura de **The third space**, entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Detalhes para leitura nas referências bibliográficas.

⁵² Em breve entrevista concedida ao curador da bienal de São Paulo - 2012, Luis Pérez-Oramas, Bhabha trata de alguns temas, entre eles a novidade. Para o filósofo, “it is not new in the sense that it has never been seen before, but it has never been thought like that before in the sense that it has never been taught like that before. Newness emerges because we have a life experience in the past. In every past, there is the seed of newness (novidade). This is another road, another path, another angle.” Para melhor compreensão do conceito de *novidade* (newness), recomendamos ler o capítulo XI da obra **O Local da cultura**.

cultura contemporânea” (1998, p. 295). Para Bhabha, a tradução cultural totalizante é tarefa ilusória, pois a linguagem, simbolicamente constituída, não pode ser traduzida sem considerar sua “estrangeiridade” e, conseqüentemente, o caráter incompleto, nunca acabado das próprias culturas.

O pesquisador ainda defende que “as diferenças entre as culturas não podem ser tratadas como algo que se ajusta dentro de uma estrutura universalista” (RUTHERFORD; BHABHA, 1990, p. 209, tradução nossa⁵³), pois na tentativa de categorizá-las, considerando a ideologia ocidental relativista, corre-se o risco de limitá-las. A constituição das práticas culturais “têm seus próprios modos de significação, e organização social” (*Ibid.*, p. 209, tradução nossa⁵⁴).

Assim, observar o sujeito e sua singularidade que emergem em meio à maciça influência colonial de outrora é desafio para pesquisadores contemporâneos. Vale lembrar que as peculiaridades da constituição do território brasileiro ao longo do colonialismo português, por exemplo, se distinguem da colonização imposta pelo governo britânico, apesar de ambas as nações, portuguesa e britânica, fazerem parte da proposta hegemônica europeia dos séculos que se seguiram à colonização. Portanto, as questões que se instalaram no processo pós-colonial em território brasileiro e nos demais são diversas. Daí a importância de serem analisadas considerando as diferenças e nuances em cada território “colonizável” partindo dos conceitos tratados por Quijano e Bhabha e das argumentações de Loomba e Pennycook sobre colonialismo e pós-colonialismo. Em outras palavras, não podemos perder de vista os sujeitos e suas singularidades nos processos *colonizantes* - pós e neo-*colonizantes*⁵⁵ ousamos pensar - no qual estiveram e muitos seguem instalados.

2.2 O colonialismo e a façanha imperialista (a conquista hegemônica)

Compreendemos o desenvolvimento do colonialismo a partir da aquisição forçosa territorial e as relações políticas, econômicas e sociais que dela decorreram. No caso do colonialismo europeu, houve a reestruturação das economias capitalistas para sua expansão, considerada como o domínio do homem sobre a natureza, a visão europeia

⁵³ Texto original: The differences of cultures cannot be something that can be accommodated within a universalist framework. (RUTHERFORD; BHABHA, 1990, p. 209).

⁵⁴ Texto original: [...] cultural practices construct their own systems of meaning and social organisation. (BHABHA, 1990, p. 209).

⁵⁵ Recorremos ao termo *colonizante* de Quijano por estarmos considerando aqui os efeitos coloniais que ainda incidem sobre a sociedade contemporânea e parecem deixá-la ainda à mercê das políticas de dominação.

moderna da ciência e da tecnologia. Apesar de o colonialismo servir para a exportação de tecnologias oriundas do Ocidente europeu, ele também preconizou a exportação dessas ideias.

Até 1930, o colonialismo já tinha exercido sua influência em mais de 84,6% do globo (Loomba, *Ibid*, p. 19). O empreendimento colonialista utilizou diversas estratégias e métodos de controle e de representação. Os discursos europeus sobre o “outro” também se distinguiram entre si. Contudo, produziram relações comparáveis de desigualdade e dominação pelo mundo. Os métodos coloniais e as imagens variaram imensamente ao longo dos anos e nos lugares onde se instalaram. Porém, o aparelho dominante desenvolvido pelas nações colonizadoras preconizou a hegemonia enquanto seu discurso criava verdades sobre o sujeito colonizado e sobre o sujeito colonizador.

O mundo externo com o qual os viajantes europeus se depararam foi por eles interpretado por meio de filtros ideológicos, a partir de suas culturas e sociedade. O nacionalismo inglês, por exemplo, se valeu das distinções culturais as quais separaram os europeus dos negros, mesmo os ingleses dos italianos ou irlandeses. Tais distinções culturais racionalizaram um nacionalismo agressivo, o impulso necessário para a expansão inglesa ultramarina.

Assim, o(s) discurso(s) inserido(s) nas colônias não foram meros veículos de comunicação, da tradução termo a termo entre a língua do “eu” colonizador e da língua do “outro colonizado”. A institucionalização da LI, língua estruturada (cientificamente) e estruturante⁵⁶ (PENNYCOOK, 1998) não foi (é) único meio para disseminar conhecimento e as verdades do mundo, mas sobretudo se constituiu e se constitui entre "os principais procedimentos de sujeição", "espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição de sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito" (FOUCAULT [1970], 2012, p. 42). Conforme esclarece o filósofo, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (*Ibid.*, p. 43).

No tocante ao imperialismo britânico, um outro aspecto a ser observado é a negação da historicidade do colonizado. Grigoletto (2002) explica que a historicidade é narrada e adquire sentido com a introdução da cultura ocidental. O mesmo podemos observar no Brasil e na história atribuída aos indígenas que aqui estavam no momento do

⁵⁶ Aqui nos referimos à LI e sua estruturação por meio das regras linguísticas, tema discutido adiante neste capítulo.

“descobrimento”. Não se sabe o que ocorria antes. É como se o país tivesse começado a existir a partir do momento em que os jesuítas, juntamente com os colonizadores portugueses, iniciaram sua empreitada no Novo Continente. Muitos dos relatos históricos passados desde muito cedo na educação fundamental, por exemplo, excluem as histórias e o quase genocídio dos indígenas criando a ilusão de que a luz e a verdade missionárias, foram trazidas para nossos primeiros povos pelos desbravadores jesuítas em sua devoção cristã. Grigoletto (*Ibid.*, p. 84) observa que nos interstícios do discurso

[...] o passado da colônia é entendido como ausência, o que significa interpretar tanto a terra quanto o seu habitante como vivenciando um eterno presente. Como consequência da ausência da história e do eterno presente, não se percebem transformações, construções ou movimento em direção a um destino, o que daria a medida do estágio de civilização em que os habitantes do lugar se encontravam antes do início da colonização. Assim, o estágio anterior à colonização é percebido como ausência absoluta.

Esta ausência da historicidade do “outro” colonizado impede que este se coloque como existente antes da chegada do colonizador. A presença do “eu” colonizado, portanto, está “colada” a sua existência e ao seu “ser” sujeito. A dependência nesta relação é vital para a legitimidade da presença do “eu” colonizador na colônia e sua inserção nos aspectos sociais, políticos, econômicos e, sobretudo, culturais que aí se enraízam.

O colonialismo se situa à medida que a cultura de um povo é “abalada” pela intervenção do outro colonizador. Este utiliza o colonialismo como agente facilitador dos esquemas de dominação numa dada colônia, na cultura desse povo. Grigoletto (*Ibid.*) observa que os diferentes campos de conhecimento formulam e repetem enunciados muitos semelhantes a respeito das raças, povos e civilizações como se quisessem estabelecer um sentido absoluto. O racionalismo e o empreendedorismo científico, em meados do século XIX, serviram como terreno fértil para o sucesso da investida colonial.

O imperialismo, por sua vez, utilizou-se do caráter subalterno imposto pelo empreendedorismo colonial para colocar-se hegemonicamente não apenas de forma territorial, mas nos interstícios das relações sociais, culturais e políticas das sociedades colonizadas agindo de forma contínua até a contemporaneidade.

2.3 A construção do “eu” colonizador e do “outro” colonizado

O colonialismo reformulou as estruturas existentes do conhecimento humano. Nenhum campo de aprendizagem seguiu intacto após a experiência colonial. Um aspecto crucial desse processo foi a coleta e disposição das informações sobre os territórios e

povos visitados pelas autoridades coloniais. O relato por escrito das viagens é um exemplo da importância da produção de conceitos vindos da Europa sobre si mesma em relação a “algo” distinto que nomeou como “o resto do mundo”. A definição dicotômica entre civilização e barbarismo se baseia na produção de uma diferença irreconciliável entre “negro” e “branco”, o “eu” e o “outro”. Antes mesmo do colonialismo, o mito do homem bárbaro, habitante das remotas florestas da Europa, ameaçava a ordem instaurada na sociedade civil. Tais mitos se cruzaram com as imagens de estrangeiros (oriundos da África, do mundo Islâmico e da Índia) com os quais a Europa medieval já havia tido contato (LOOMBA, [1998] 2002). As imagens de tais povos já circulavam pela Europa muito antes do colonialismo. Elas apenas coincidiram com as imagens já construídas sobre o “outro” no discurso colonial. O colonialismo intensificou e tratou de reconstruir esse imaginário.

As histórias oriundas do período de expansão colonial nos apresentam os *bárbaros* indígenas e, mais adiante, durante os anos de ouro da escravidão, temos as narrativas sobre a indolência do africano, utilizado como mão de obra barata e objeto de compra e venda. Tais estereótipos, continuamente propagados pelo colonizador e posteriormente inseridos em suas colônias, nos apresentam o desejo de poder do último e como este fez o sujeito colonizador acreditar ser superior ao sujeito colonizado. Os desdobramentos de tais narrativas desde o início da colonização no Brasil, por exemplo, deram voz ao colonizador que ora emergia como o desbravador de terras selvagens, território de povos não-civilizados, ora como o colonizador, o salvador de almas pagãs, mas abençoadas pela benevolência do batismo cristão. Supomos que tais narrativas ainda constituem o imaginário brasileiro, embora tenham sofrido mudanças de base estrutural e semântica ao longo dos séculos.

Sobre a questão acima, temos contribuições de Bruner (2002). Para o autor, resgatar uma única “verdade” em sua historicidade é tarefa humanamente impossível dada a complexidade do próprio processo narrativo, no entanto, há adequação das narrativas ao contexto histórico, às circunstâncias e iniciativas às quais se propõem (*Ibid.*, p.3). Para o pesquisador, nossas memórias acabam sendo vítimas da construção do nosso próprio *eu* no processo de seu desdobramento ao longo dos anos. Resgatando a proposta de nossa pesquisa, precisamos considerar como as narrativas do passado colonial ainda podem adotar caráter unilateral e ser dicotomicamente apresentadas em nosso recorte discursivo. Bruner enfatiza que “muito da construção do eu é fruto do exterior, a partir do reconhecimento aparente de outros e da infinidade de expectativas que desde cedo,

mesmo negligentemente, absorvemos da cultura na qual estamos imersos” (*Ibid.*, p. 65, tradução nossa⁵⁷). A história de colonizados e colonizadores é marcada não apenas por “fatos veridicamente relatados”, mas pela história de cada sujeito que dela se constituiu e ainda se constitui. Para o autor (*Ibid.*, p. 93), por meio da narrativa, temos a possibilidade de nos reinscrevermos no passado e no futuro. Ao contarmos nossa história, somos tomados a criar mundos fictícios, sem, contudo, ignorarmos o que nos é familiar. Porém, por meio de nossa subjetividade, concebemos nossa história segundo nossos anseios do que ela poderia ter sido e do que ela poderia ser.

Assim, voltando à questão das narrativas em território colonizado, refletimos que o processo de estereotipar implica a redução de imagens e ideias a uma forma simples e viável. Distinta da simples ignorância ou da falta da informação “real”, estereotipar é um método de processamento de informação. As coletâneas de viagens produzidas nos séculos XV e XVI corroboram a ideia de que os povos não-europeus são narrados de forma estanque⁵⁸. Hábitos alimentares peculiares, crenças, vestimentas, organizações sociais, tudo é registrado de modo a marcar o início dos estudos antropológicos. Devemos lembrar que criar estereótipos não é unicamente produto do colonialismo moderno, mas remete aos períodos grego e romano. De certa forma, as imagens propagadas sobre bárbaros e estrangeiros nesses períodos tiveram sua subsequente função na Europa Medieval e início da Europa Moderna. O cristianismo se tornou o centro de propagação de conhecimento do mundo. Não obstante, uma vez que a bíblia defendia a ideia de que todos éramos irmãos, descendentes do mesmo pai, explicar a existência de selvagens e monstros se mostrou tarefa complexa. Para a época, uma explicação plausível sobre os estrangeiros e suas “particularidades” era de que os negros se originavam de uma raça descendente de Ham, o filho mau de Noé, vítima da ira de Deus (LOOMBA, *Ibid.*, p.

⁵⁷ Texto original: [...] much of self making is from outside in - based on the apparent esteem of others and on the myriad expectations that we early, even mindlessly, pick up from the culture in which we are immersed.

⁵⁸ Com relação a este aspecto do discurso colonial e seus efeitos nos povos colonizados, citamos Chimamanda Adichie, contadora de histórias e escritora nigeriana. Nascida em família de classe média do país, cresceu lendo autores de países colonizadores. Quando criança, motivada pelas obras de Kipling e suas personagens, acreditava que só existiam crianças de pele alva e cabelos loiros que passavam o tempo a comer maçãs e brincar no gramado quase perfeito de suas casas. Qual foi sua surpresa ao conhecer um garoto vizinho de um vilarejo próximo que lhe apresentou outras histórias. Sua curiosidade foi despertada para o mundo dos escritores africanos cujos temas não eram somente a pobreza, a fome e a violência, frequentemente reforçados pela mídia contemporânea. Suas palavras nos convocam a olharmos além do horizonte limitado das muitas histórias midiáticas. Recomendamos assistir o vídeo *The danger of a single story*: ADCHIE, C. N. The danger of a single story. July 2009 at TEDGlobal. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.

113). Comparar o negro a Ham serviu de pressuposto para tratar os negros como seres inferiores, privados da benção divina e, portanto, criados para servir o homem branco.

Visando justificar a dominação, a escravidão e outras formas de submissão e tomada de territórios, os estereótipos sobre os “estrangeiros” e seus atributos enfatizavam a preguiça, a agressividade, a promiscuidade, a inocência, a irracionalidade, a bestialidade (propagados pelos colonizadores ingleses, franceses, portugueses, espanhóis, holandeses). Os “outros” - turcos, africanos, nativos americanos, judeus, indianos, irlandeses e demais povos - eram representados de forma inconsistente e contraditória (LOOMBA, *Ibid.*). Atrelados às ideologias vigentes, os discursos coloniais variavam de acordo com as situações políticas dentro do mesmo espaço e tempo como veremos mais adiante.

Na obra **Orientalismo**, Said (1996) traz profunda reflexão sobre a complexidade da constituição histórica dos povos colonizados sob os óculos ideológicos das nações colonizadoras. Partindo do conceito de *orientalismo*, o estudioso nos explica que

A designação mais prontamente aceita para o orientalismo é acadêmica, e, com efeito, essa etiqueta ainda é adequada em algumas instituições acadêmicas. Qualquer um que dê aulas, escreva ou pesquise sobre o Oriente e isso é válido seja a pessoa antropóloga, socióloga, historiadora ou filóloga -, nos aspectos específico ou geral, é um orientalista, e aquilo que ele ou ela faz é orientalismo. Comparado com estudos orientais ou estudos de área, é verdade que o termo orientalismo, hoje em dia, vem caindo na preferência dos especialistas, tanto por ser vago e geral demais quanto por ser conotativo da arrogante atitude executiva do colonialismo europeu do século XIX e início do século XX. Mesmo assim são escritos livros e organizados congressos com o "Oriente" como foco principal, e com o orientalista, em sua versão nova ou antiga, como a principal autoridade. A questão é que, mesmo que não sobreviva como antigamente, o orientalismo continua a viver academicamente através de suas doutrinas e teses sobre o Oriente e o oriental. (*Ibid.*, p. 14).

O empreendimento colonial europeu deixou marcas indelévels sobre o dizer a respeito da cultura do sujeito colonizado. O que é ainda dito sobre o Oriente⁵⁹ é tarefa das instituições acadêmicas ocidentais. Elas têm a legitimidade científica historicamente garantida para falar sobre a cultura do outro. Como explica o autor,

[...] é, acima de tudo, um discurso que não está de maneira alguma em relação direta, correspondente, ao poder político em si mesmo, mas que antes é produzido e existe em um intercâmbio desigual com vários tipos de poder, moldado em certa medida pelo intercâmbio com o poder político (como uma ordem colonial ou imperial), com o poder

⁵⁹ Não necessariamente os povos do Oriente, como comumente podemos pensar, mas sim os povos que foram colonizados pelas nações europeias ao longo dos séculos coloniais.

intelectual (como as ciências reinantes da linguística comparada ou anatomia, ou qualquer uma das modernas ciências ligadas à decisão política), com o poder cultural (como as ortodoxias e cânones de gosto, textos e valores), com o poder moral (como as ideias sobre o que "nós" fazemos e o que "eles" não podem fazer ou entender como "nós" fazemos). (*Ibid.*, p. 24).

As contribuições de Said, embora breves em nosso estudo, corroboram a ideia de que o sujeito colonizado foi constituído a partir da leitura ideológica do “outro” colonizador sobre ele. É como se o sujeito, destituído de saberes inerentes ao conquistador europeu, precisasse ser narrado por meio da expertise acadêmica. A concepção do sujeito colonizado no mundo, sua existência como sujeito social e histórico, está intrinsecamente constituída no discurso do outro europeu e de sua visão de mundo, do que é certo e do que é errado.

No caso do colonialismo no Brasil, houve, desde o princípio, a entrada do poder religioso em terras brasileiras. A religiosidade cristã, intimamente ligada à colonização portuguesa no Brasil, se instaurou aqui como resposta à expansão da Reforma religiosa no Velho Mundo. A cristianização e o poder político eram um só no século XVI. O início da colonização caminhou lado a lado com a expansão da Companhia de Jesus. Segundo José Maria de Paiva, estudioso da cultura brasileira desse período histórico,

[...] não se tratava, de maneira alguma, de preservação de espaço em relação à ‘heresia’ protestante: era o medo de desestruturação do seu mundo, único e verdadeiro. A pedagogia estava em defesa da necessidade, em defesa da sobrevivência. (2001, p. 361).

Ademais, acrescentamos que o modo de “amansar” o nativo estava prestes a ser compreendido no novo continente. Conforme sugere Pero Vaz de Caminha⁶⁰ em sua carta a Dom Manuel:

Quando saímos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos diretos à Cruz, que estava encostada a uma árvore, junto com o rio, para se erguer amanhã, que é sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhe tínhamos. E assim fizemos. A esses dez ou doze que aí estavam, acenaram-lhe que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la. (p.12, §2).

E, portanto, se os degredados, [*sic*] que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e

⁶⁰ Para melhor compreensão deste trecho, ler a íntegra da Carta de Pero Vaz de Caminha escrita para Dom Manuel, rei de Portugal. A carta completa encontra-se à disposição na Biblioteca Nacional no acervo digital: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf p. 12.

bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. (p. 12, §4).

Pesquisas sobre a entrada do europeu no Brasil relatam que, nas primeiras décadas da colonização portuguesa, órfãos e filhos de colonizadores em terras brasileiras se misturavam com indígenas com relação à aprendizagem da língua portuguesa⁶¹. O contato com o nativo daqui favoreceria, como esperavam, certo “bilinguismo” que poderia servir como instrumento “apto e próximo para a conquista das almas”. Aprender a língua do índio brasileiro significava “o mister da conversão do gentio”, segundo Serafim⁶² (*apud.* BITTAR e FERREIRA JR., 2001, p. 137). Outros testemunhos explicam que tal veículo de aculturação muitas vezes era motivo de frustração, pois os índios logo se esqueciam “de tudo”, “da verdadeira religião”, “do verdadeiro Deus”. O discurso português com relação ao indígena brasileiro desenvolveu-se dicotomicamente também, porém mais incisivamente voltado à religião cristã: entre o “eu” convertido, seguidor das leis divinas, e o “outro” incivilizado, “mísero gentil”, “ateu endiabrado”.

A entrada da Companhia de Jesus e sua missão “civilizatória” em terras brasileiras era legítima na medida em que servia como mediadora entre os indígenas e o europeu português⁶³, além de expandir a missão papal em resposta ao avanço protestante. Paulatinamente, conforme Serafim explica (*apud.* *Ibid.* p. 139), a missão jesuítica instalou seus colégios e seu aparato cristão, assim como estabeleceu-se no Novo Mundo estruturando-se com a aquisição de propriedades, fazendas, escravos e gado. O poder religioso e o poder monárquico se fundiam na Coroa Portuguesa do século XVI. Simultaneamente, o caráter mercantilista e escravista da missão jesuítica fincava suas bases nas colônias, uma vez que as propriedades garantiam seus recursos financeiros e eram livres de impostos por seu caráter filantrópico. Concluímos, portanto, que tanto o

⁶¹ Doravante LP.

⁶² LEITE, Serafim S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Livraria Portugália. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. 1945. t. vl. p. 75 - 76.

⁶³ Terezinha Maher, em um de seus estudos sobre os esforços empreendidos por um grupo de professores indígenas na região do Acre, região norte do Brasil, de modo a ensinar e manter práticas políticas linguísticas locais, ressalta que muitas das línguas indígenas se perderam no tempo e não mais existem. Para a pesquisadora, tal perda “é frequentemente, sintoma e meio de coerção, sempre ideológica, quando não frequentemente física: a língua de um grupo étnico subalterno, dominado - embora não essencial para que ele exista como tal (...) está, quase sempre, no centro da visão de seu mundo e de suas práticas sociais e é por isso mesmo que elas são os alvos preferidos dos interessados em modificar as crenças e os comportamentos desses grupos.” Mais adiante, trataremos da aprendizagem da língua nas colônias e sua função coercitiva. MAHER, T. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**. v. 10, n° 1, pp 33 – 48, Jan / Jun 2010.

latifúndio quanto o escravismo, traços essencialmente colonialistas na história do Brasil, foram calcados na presença jesuíta constante. Sobre esta questão, Orlandi (1990, p. 57) observa que a ciência, a política e a religião alavancaram a domesticação do nativo brasileiro. Por meio da articulação do conhecimento, houve a mediação política e, consequentemente, a salvação das “almas”, justificada pelo avanço da catequese.

Assim, voltando-nos à questão das representações dicotômicas entre o bom “eu” colonizador e o mau / selvagem “outro” colonizado, elas também estiveram presentes no contexto discursivo do Brasil colônia. A dicotomia pode emergir com outras faces no contexto contemporâneo e incita questões de caráter histórico e político, imbricadas em complexos debates sociais, culturais e econômicos. Para Pennycook (1998), os europeus seguem como autores da história. Todavia, salientamos que os EUA, como potência globalizadora desde o fim da Segunda Grande Guerra, seguem geograficamente centrais no cenário mundial, fato este observado por Said (1996). O modelo colonizador persiste.

Tais imagens dicotômicas foram formadas e reformadas ao longo de várias histórias durante o contato do sujeito colonizador com o sujeito colonizado. A “verdade” sobre a inferioridade dos não europeus justificou o avanço colonial, as práticas mercantilistas, as missões religiosas. Em outras palavras, a civilização ocidental não existiria sem a cristianização e sua consequente expansão durante o período colonial.

As contribuições de Grigoletto⁶⁴ (2002, p. 78 - 79) a respeito do desenvolvimento do discurso colonial e como o sujeito colonizado é por ele representado, aprofundam nosso debate. A pesquisadora nos explica que a catalogação do outro colonizado nos faz lembrar “o movimento de romper o silêncio para saturar e fixar sentidos.” Partindo das reflexões de Suleri (1992, *apud* GRIGOLETTO, 2002)⁶⁵ sobre a “obsessão do poder imperial inglês com o trabalho de classificação, catalogação e construção de inventários raciais na Índia” (*Ibid.*, p. 78), concorda com a ideia de que o temor do sujeito colonizador frente ao sujeito “outro colonizado” e a premente necessidade da compreensão para aplacar a ansiedade que a alteridade provoca funcionam para romper o silêncio. Dão vazão, segundo Grigoletto, à multiplicidade de sentidos, pois ao quebrá-lo temos a ilusória sensação de estabelecer o limite semântico do próprio dizer

⁶⁴ A autora desenvolveu profunda pesquisa sobre o discurso britânico no período colonial na obra **A resistência das palavras** (2002). Suas reflexões constituem referência para nosso diálogo com os temas aqui propostos. GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

⁶⁵ SULERI, S. **The rethoric of English India**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1992.

para assim preenchermos o “vazio” que poderia ficar à deriva. O dizer, em outras palavras, nos assegura o cerceamento limitante dos sentidos. Citando Orlandi (1990),

[...] sempre haverá uma grande margem de silêncio - produzida pelo dominador e empunhada pelo dominado - nesse embate forte: de um lado os europeus procuram absorver as diferenças, projetando-nos como cópias malfeitas a serem passadas a limpo; enquanto do outro lado, assumindo a condição de simulacros - imagens rebeldes e avessas a qualquer representação - os brasileiros, às vezes aderem, às vezes não, ao discurso das cópias.

Ainda sobre a construção da imagem do outro colonizado, Grigoletto (*Ibid.*), sustentada pelas pesquisas de Spurr (1993, *apud.* GRIGOLETTO, 2002)⁶⁶, argumenta que há tentativa de o sujeito colonizador marcar sua superioridade frente ao sujeito colonizado para assim manter seu domínio, ao mesmo tempo que precisa reconhecer a necessidade de certa identidade entre ambos tornando possível o processo civilizatório na colônia. A imagem do outro, construída sob esta perspectiva, deve ser do sujeito que aceita a “ajuda do outro civilizado” e, sobretudo, “concordantes com a missão colonizadora e, mesmo, desejosos dela”. (*Ibid.*, p. 79).

Por conseguinte, o discurso europeu moldou a construção de nosso povo, assim como o discurso colonial inglês também construiu a imagem do “outro” colonizado. Ao lançar o eurocentrismo como única forma de possibilidade cultural e civilizatória, tal discurso teve papel decisivo para alavancar a produção de conhecimento aliado à expansão de cunho cristão. Estruturou as condições na recepção dos processos para introdução do poder colonial juntamente com outras epistemologias, ideologias e maneiras de recebê-lo.

É compreensível, portanto, que os valores cientificistas, atrelados ao discurso teórico-racionalista, tenham sido suficientemente “legítimos” para que o “eu” colonizador exercesse seu poder sobre o “outro” colonizado sem maiores problemas. O “eu” colonizador, detentor da ascendência moral sobre o colonizado, teria como missão melhorá-lo, o “ônus do homem branco”⁶⁷.

Sobre o tema raça, Quijano (2005, p. 118) ressalta que

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior

⁶⁶ SPURR, D. **The rhetoric of Empire**: colonial discourse in journalism, travel writing, and imperial administration. Durham e Londres: Duke University Press, 1993.

⁶⁷ Referência ao poema de Rudyard Kipling (*The white man's burden*) cujos versos exaltam a missão do homem branco nas colônias e justificam o imperialismo como forma de civilizar os povos colonizados. Ilustra o racismo europeu e as aspirações ocidentais europeias para dominar o resto do mundo. O poema completo está disponível em http://www.kiplingsociety.co.uk/poems_burden.htm. Acesso em 20 de nov. 2015.

constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Ancorados nas contribuições do autor, pensamos que as teorias evolucionistas, impulsionadas pelas ideias iluministas e a justificativa de sobrepor a razão à religião, tomavam “ar da graça” e muito contribuíram para explicar cientificamente a necessidade da classificação não somente da natureza do novo mundo, mas sobretudo, da origem e raça de povos e suas características físicas como artifício teórico-científico. Daí surgiu a “legítima explicação” para sugerir a superioridade europeia e seu direito adquirido para estar no topo da escala hierárquica mundial.

2.3.1 O sujeito colonial e seus desdobramentos

Grigoletto (2002) argumenta que o discurso do colonizador (no caso o dominador inglês) é ambivalente na medida em que utiliza como estratégia a imitação, mas ao mesmo tempo sabe que o outro não será (nunca) exatamente igual a ele. No discurso colonial britânico, tema de sua pesquisa, o colonizador pretende construir um sujeito colonial que seja anglicizado, mas que não seja idêntico ao cidadão inglês. No entanto, o que caracteriza esse discurso é a *indeterminação* entre a *representação* da diferença e ao mesmo tempo sua *desqualificação*. No processo de ambivalência, a autoridade do discurso colonial sofre efeito profundo. Ao tentar normalizar o outro para torná-lo conhecido (para si mesmo) e poder mais facilmente discipliná-lo, se produz uma presença parcial. A autora acredita que o discurso constrói sua própria contradição e a constituição do outro se torna algo ameaçador à autoridade colonial naquilo que permanece inapropriado. A imitação é ao mesmo tempo semelhança e ameaça.

Na relação ambígua emergem duas realidades: uma que leva a realidade em consideração e outra que a desqualifica. As articulações entre realidade e desejo (que repetem os estereótipos racistas) provocam a repetição da culpa, da superstição, num esforço para normalizar “formalmente o distúrbio de um discurso de ruptura que viola as prerrogativas racionais da sua modalidade enunciativa” (*Ibid*, p. 77).

Com o avanço do colonialismo, as atividades missionárias também se intensificaram e, por conseguinte, o temor da contaminação no seu contato com o

estrangeiro. As ideologias sobre a diferença racial intensificaram a associação entre as características biológicas de cada grupo e seus atributos sociais e psicológicos, estudos estes maciçamente impulsionados pelo cientificismo e realismo iluministas dos séculos XVIII e XIX e que ainda trazem vestígios na contemporaneidade.

Segundo White ([1978] 1987), o efeito ideológico do termo “bom selvagem” é empregado para diferenciar os supostos tipos da humanidade qualitativamente. A noção do bom selvagem representa uma ruptura entre o sujeito selvagem e as características de inferioridade a ele atribuídas (diferenças externas como cor da pele, por exemplo). Igualmente, o pagão e o nativo convertidos ao cristianismo representam as conquistas coloniais aos mesmo tempo que ameaçam a pureza racial por meio da miscigenação.

Já Hall ([1992] 2006) defende que os estereótipos raciais ainda circulam e os desequilíbrios globais são estruturados a partir das desigualdades consolidadas durante a era colonial. Subdesenvolvimento, portanto, é o resultado de como os países foram incorporados ao sistema mundial. O imperialismo, ao dividir o mundo em metrópoles e satélites, marcou a relação desigual do próprio capitalismo.

Segundo o autor (*Ibid.*), o capitalismo teve participação ativa no avanço do sistema escravocrata. Os modos capitalistas de funcionamento contribuíram para que a escravidão fosse estruturada numa relação de domínio. Hall argumenta que é de interesse do capitalismo corrente mantê-la, pois, a partir das formas mais antigas de exploração, baseadas em hierarquias étnicas, a mão de obra barata se torna disponível no mundo contemporâneo.

2.3.2 Hibridismo cultural (sujeito colonizado e sujeito colonizador em tempos pós-modernos?)

Os movimentos anticoloniais e individuais frequentemente recorreram às ideias ocidentais e seus vocabulários para desafiar a autoridade colonial. O conflito está instalado ao imaginarmos a possibilidade de a autoria de ideias anticoloniais emergir sem as lentes da influência ocidental. É possível a intransponibilidade dicotômica entre colonizador e colonizado? Há estudos distintos quanto ao conceito de *hibridismo*. Ganharam força em pesquisas sobre o pós-colonialismo, suas consequências e impactos nos povos por ele afetados.

Paul Gilroy, na obra **The Black Atlantic** (1993, p. 16), apresenta dimensões dos hibridismos coloniais relacionadas às matérias-primas e às lutas geradas para conquista

de emancipação, autonomia e cidadania. Tais movimentos, chamados por Gilroy de *Atlântico Negro*, são formações interculturais e transnacionais que oferecem um meio para análise de problemas a respeito da nacionalidade, espaço, identidade e memória histórica. As diásporas culturais se moldam quando em contato com as diásporas metropolitanas. Ao longo dos anos coloniais, prossegue o autor, tais diásporas provocaram identidades complexas cuja análise exige novas ferramentas conceituais.

Hall (1990, p. 235) levanta reflexões sobre *hibridismo* em tempos pós-modernos, o que ele nomeia de *identidades diaspóricas*. Para o autor, “identidades diaspóricas são aquelas que se produzem e se reproduzem novamente por meio da transformação e da diferença” (HALL, 1990, p. 235, tradução nossa⁶⁸). Usando o termo *diáspora* metaforicamente, ele explica que a própria presença de povos de outras localidades no Novo Mundo, por exemplo, mais precisamente na América, já promove o hibridismo, *a(s) identidade(s) diáspórica(s)*. Isto posto, Hall afirma a necessidade de se pensar o aspecto heterogêneo e diverso do sujeito que se desloca para outras culturas. A diferença entre os sujeitos coloniais, sempre fomentada pela narrativa colonial, deve se deslocar no compasso das sociedades etnicamente constituídas, em cuja diversidade cultural pode ganhar força frente à hegemonia, muitas vezes dominante.

Fanon, psiquiatra e pensador de Martinica, na obra **Pele negra, máscaras brancas** (2008), traz à tona o tema da autoridade colonial e como esta levou o sujeito colonizado a procurar identificar-se com o modo de ser europeu. Fanon levanta ainda complexas discussões no que diz respeito aos traumas deixados pelo colonizador europeu na constituição psíquica do sujeito colonizado. Ao longo de sua reflexão, ele explica as complexidades enfrentadas pelo sujeito colonizado, pois sabe-se que este nunca irá chegar ao nível da pureza branca imposta pelo colonizador e, ao mesmo tempo, jamais logrará esconder sua negritude, aquela que aprendeu a rejeitar desde os primeiros avanços coloniais (LOOMBA, 1998, p. 148). Tais contribuições, embora breves, nos fazem pensar sobre o panorama híbrido no mundo pós-moderno. Em face à pletora multicultural, ainda encontramos o “diferente” entre o sujeito daqui e o sujeito dali, entre o mundo subdesenvolvido e o mundo desenvolvido. A complexidade de tal questão prossegue mais que nunca em tempos globalizados.

Ancorado em estudos de Fanon, Bhabha problematiza a discussão sobre o conceito de *hibridismo*. Este autor pressupõe “a noção de sujeito constituído pela

⁶⁸ Texto original: diaspora identities are those which are constantly producing and reproducing themselves anew, through transformation and difference. (HALL, 1990, p. 235).

alteridade” (Grigoletto, 2002, p. 78). Seus estudos teóricos são pertinentes para a análise de nosso *corpus* por ser o sujeito colonial também foco de nosso estudo. Souza (2004, p. 114) também problematiza nossa discussão sobre o tema e traz questionamentos levantados por Bhabha quanto ao sujeito atravessado pela ideologia colonialista. O pesquisador explica que Bhabha, no lugar de sujeito colonizado da elite indiana, tomou “o discurso colonial britânico na Índia do século XIX como seu objeto de estudo” (*Ibid.*, p. 113), pois “em relação aos outros colonizados, ele / ela estava numa posição superior e hegemônica de dominação, enquanto simultaneamente, em relação aos colonizadores, ele / ela estava numa posição inferior” (*Ibid.*, 114).

Assim, contradição e conflito marcam a relação entre o sujeito colonizador e o sujeito colonizado devido à “justaposição” que instaura a ironia de o último ser superior e inferior ao mesmo tempo e não alcançar a completude almejada (*Ibid.*, 114). No lugar do outro colonizado, o sujeito experimenta a duplicidade de não ser nem um nem outro por completo. Daí a premência de Bhabha em aprofundar seus estudos sobre *hibridismo* a partir da complexidade do discurso colonial, sendo este, para o pensador, a forma mais subdesenvolvida de discurso por ser estruturado de forma estereotipada da alteridade cuja dinâmica é o desejo (SOUZA, 2004, p. 120). Souza delinea três momentos que emergem no decorrer da construção de identidade em contextos coloniais. Partindo das explicações de Bhabha, são eles:

- 1) A necessidade de existir para um Outro⁶⁹ e corresponder ao que este Outro espera (sentido lacaniano). O sujeito deseja chegar ao lugar desse Outro. Para Bhabha, o sujeito colonizado sonha ser um dia como o sujeito colonizador.
- 2) O desejo de vingança. O sujeito colonizado almeja ocupar o lugar do sujeito colonizador. Porém, não quer deixar para trás sua identidade de colonizado. Segundo Bhabha, é a alteridade de ambos, negro e branco, por exemplo, que os constitui e o hibridismo se instaura em sua(s) identidade(s).
- 3) O sujeito tenta assumir uma imagem imposta pelo Outro. Não atingi-la lhe causa desconforto, uma espécie de agonia, segundo o autor. O sujeito, assim, empreende um maior esforço para alcançar tal imagem e sua construção não deixa de ser metafórica. Daí o *hibridismo*, este espaço entre a fusão de ambos, sujeito colonizado e sujeito colonizador.

⁶⁹ Para retomar o conceito lacaniano de Outro, apresentado na introdução desta dissertação, ir à página 18.

Hibridismo, na concepção de Bhabha, é, portanto, o processo empreendido pela autoridade colonial dominante para traduzir a identidade do colonizado dentro de uma estrutura singular universal, homogênea. Todavia, ocorre a falha na produção do familiar, ao mesmo tempo que surge também o novo. Juntamente com outros pesquisadores pós-coloniais, Bhabha, como crítico literário, procura esmiuçar a linguagem a ponto de revelar sua não transparência e, por conseguinte, sua heterogeneidade, aspecto linguístico por vezes ignorado por escritores coloniais e pós-coloniais. O pesquisador busca desestabilizar o que está “aparentemente sedimentado” por tais discursos. Daí sua relevância para nossos estudos, uma vez que a transparência (verbal e não verbal) do discurso desta pesquisa deve provocar reflexões para além da obviedade linguística.

Partindo do conceito de *hibridismo* de Bhabha para explicar o discurso inglês, Grigoletto (2002, p. 76 - 77) afirma que ele

[...] é ambivalente ao utilizar como estratégia a imitação: o outro é representado como semelhante ao colonizador, mas não exatamente igual. Segundo o autor, o discurso colonial britânico pretende construir um sujeito colonial que seja anglicizado, mas que não seja idêntico ao cidadão inglês. Mas o que caracteriza esse discurso é a indeterminação entre a representação da diferença e a sua desqualificação.

Como a autora, arriscamos acreditar que o conceito de *hibridismo* emerge da alteridade constituinte de seus sujeitos (colonizado e colonizador), mas deixa à margem sua *representação* e *desqualificação*. Ao mesmo tempo que o sujeito colonizado se apropria de características do sujeito colonizador, nunca atingirá seu patamar hierárquico. Ousamos pensar também que ocorre um tipo de acordo tácito inconsciente entre o sujeito colonizado e o sujeito colonizador, pois em ambos os sujeitos temos a aproximação e o distanciamento de um e de outro quanto à imitação-resistência do primeiro ao segundo, e quanto à aproximação-condescendência do segundo ao primeiro. Em nosso contexto discursivo, questionamos como tais sujeitos são representados e se ainda há estereótipos sedimentados ao longo da era colonial e pós-colonial presentes em nosso recorte. A heterogeneidade, inerente ao sujeito, emerge em nosso *corpus*? O sujeito-colonizado e o sujeito-colonizador ainda emergem discursivamente na contemporaneidade?

Se concordarmos com a afirmação de Bhabha quanto à ideia de significado e como ele é constituído simbolicamente (1990, p. 210), considerando ainda a diversidade cultural e suas particularidades também constituídas em relação à alteridade que, de certa forma, constituem o sujeito descentradamente, concordamos com este autor quanto ao

surgimento do *hibridismo* cultural. Este surge como o espaço-entre, um terceiro espaço (*the third space*). Bhabha reitera, então, que *hibridismo*

[...] é o “terceiro espaço” que possibilita o surgimento de outros posicionamentos. Este terceiro espaço desloca os outros posicionamentos que o constituem e configura outras estruturas de poder, novas medidas políticas, as quais são compreendidas de maneira insuficiente por meio do conhecimento transmitido. (BHABHA, 1990, p. 211, tradução nossa⁷⁰).

O *terceiro espaço* parece favorecer a voz de sujeitos para uma outra forma de representação, que não seja a já instituída pelo Outro. Envolve deslocamento, mas sobretudo, oferece uma forma original de representação dos sujeitos sem se esquecer de sua historicidade constituída ideologicamente.

Sabendo de tais possibilidades, como o conceito de *hibridismo* pode provocar novas reflexões em nossa análise? Como as representações sobre o outro incidem sobre a construção identitária da sociedade brasileira no século das tecnologias e LI frente ao discurso publicitário de nossa materialidade discursiva? Em nossa proposta, algumas dessas questões são intransponíveis analiticamente. Contudo, sabemos ser o sujeito atravessado ideologicamente e, portanto, ser irremediavelmente constituído pelo outro, seu par. Na contemporaneidade, o Brasil, como jovem nação, se encontra em processo de re-construção de suas verdades históricas (ex: o descobrimento do Brasil, a escravidão, a abolição da escravatura, os anos da ditadura de 1964 e tantas outras histórias já narradas e não narradas), inscritas secularmente no imaginário coletivo brasileiro. A necessidade de se reinscrever em sua historicidade é premente. E qual seria o atalho para aproximar-se do outro colonizador? Fazer parte do mundo usufruído pelo sujeito(outro)-colonizador? Imergir na cultura do outro cuja língua é metáfora para hegemonia econômica e cultural? Trataremos, portanto, da língua inglesa e sua expansão.

2.4 A expansão da LI

Assim como no Brasil houve a imposição da LP no processo de colonização, o deslocamento intensivo da nação britânica para as colônias corroborou a oferta impositiva da educação em LI. Consequentemente, imperar também passou a significar educar na língua da nação-mãe: o anglicismo⁷¹ tomou força. Para adentrarmos esse aspecto do

⁷⁰ Texto original: [...] is the ‘third space’ which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom. (BHABHA, 1990, p. 211).

⁷¹ Aqui nos referimos ao anglicismo e seu processo de aculturação nas colônias inglesas por meio da LI, da religião cristã e sua cultura.

colonialismo-imperialismo⁷², precisamos ancorar nossas reflexões nas pesquisas de Pennycook a respeito da LI como língua imperial e seus desdobramentos discursivos ao longo dos séculos coloniais até sua expansão hegemônica no século XXI.

Apesar de favorecer o anglicismo nas colônias, o governo também apoiou o ensino do vernáculo. No entanto, segundo Macaulay⁷³ (1835), a LI sempre será aquela cuja historicidade cultural e científica jamais poderá ser superada por qualquer outra língua e cultura. A LI, ademais, é tratada como língua primordial para a consolidação das políticas de interesse comercial e sua expansão no Império Britânico na Índia. Conforme observamos abaixo,

Na Índia, o inglês é a língua falada pela classe dominante. É falada pelos nativos da classe mais alta que ocupam cargos governamentais. É provável que se torne a língua do comércio por todos os mares do oriente. É a língua de duas grandes comunidades europeias emergentes, a do sul da África e a outra na Austrália – comunidades estas mais importantes e com relação cada vez mais estreita com o império indiano a cada ano. Se considerarmos o valor intrínseco de nossa literatura, ou o caso particular de nosso país, veremos a principal razão para pensarmos que, de todas as línguas estrangeiras, o inglês é aquela que seria mais útil para nossos súditos nativos. (MACAULAY, 1835, §12, tradução nossa⁷⁴).

Partindo das palavras de Macaulay, buscamos alinhar nossas reflexões com as pesquisas de Pennycook (1994; 1998; 2007 e 2010) sobre a questão linguística no processo colonial. Sabemos que durante o início do século XX, o governo britânico instaurou políticas educacionais. Seu objetivo primeiro foi ensinar os povos de suas colônias de acordo com interesses econômicos e políticos, pois enfrentava mais competidores em seu caminho (Alemanha e Estados Unidos). A futura mão de obra “educada” se adaptaria às necessidades dentro do contexto dos interesses comerciais

⁷² Inserimos o hífen por acreditarmos que ambos estiveram lado a lado para o sucesso da introdução da LI nas colônias.

⁷³ Thomas Babington Macaulay foi historiador e político inglês do século XIX. Teve papel fundamental na introdução da LI e dos conceitos ocidentais nas colônias britânicas, principalmente na Índia. Para ele, o mundo dividia-se em dois grandes blocos: as nações civilizadas e o barbarismo. A Grã-Bretanha representava o ápice da civilização. O documento citado está disponível em http://www.columbia.edu/itc/mea/la/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html. Acesso em 14 jun. 2015.

⁷⁴ Texto original: In India, English is the language spoken by the ruling class. It is spoken by the higher class of natives at the seats of Government. It is likely to become the language of commerce throughout the seas of the East. It is the language of two great European communities which are rising, the one in the south of Africa, the other in Australia, communities which are every year becoming more important and more closely connected with our Indian empire. Whether we look at the intrinsic value of our literature, or at the particular situation of this country, we shall see the strongest reason to think that, of all foreign tongues, the English tongue is that which would be the most useful to our native subjects. (MACAULAY, 1835, §12).

ingleses, além de expandir a ideia de missão educadora para trazer “esclarecimento” e “civilização” (discurso anglicista) aos povos nativos de suas colônias.

No Brasil, a abolição da escravidão e a industrialização na Grã-Bretanha de fato contemplavam uma forma promissora para tornar os “ex-escravos” consumidores permanentes de seus produtos. O surgimento de “compradores assíduos” desencadeia o próspero ritmo econômico e mantém, ao mesmo tempo, a riqueza do Reino Unido, cuja metrópole se desenvolvia a todo vapor das fábricas. Até certo ponto, acreditamos que a colonização foi bastante estimulada pela escravidão, no entanto, a luta abolicionista também sustentou o capitalismo. Desenvolveu-se como parte da ideologia da época (consumidores “livres”⁷⁵) e das perspectivas políticas e econômicas no início do século XIX.

A educação, como “dever sagrado” em nome do governo britânico, desenvolveu-se em diferentes tipos de escolas nas colônias (1860 - 70): escolas livres, escolas missionárias e escolas vernáculas. Predominavam a segunda e a última, além de a educação básica compulsória ser obrigatória.

Nas escolas, além da ênfase ao ensino dos três “Rs”⁷⁶, havia também preocupação com a limpeza, a organização e a pontualidade. Proclamavam as vantagens de o filho do colonizador analfabeto aprender a língua local e a LI para tornar-se um trabalhador mais eficaz que seu pai, com intenção de manter o *status quo* do povo (no caso descrito, o malaio). (PENNYCOOK, 1994).

Na maioria das vezes, as crianças da aristocracia colonial tinham o “privilegio” de estudar nos colégios internos britânicos⁷⁷ e manter a aristocracia favorável ao governo britânico. Réplicas das escolas britânicas da nação-mãe⁷⁸, aprendiam com o professor nativo britânico, falante do inglês aristocraticamente aceito. Mais adiante, os filhos dessas mesmas famílias aristocráticas eram enviados para estudar nas universidades de

⁷⁵ No decorrer da análise discutimos questões sobre o conceito de neoliberalismo.

⁷⁶ Até hoje, no ensino fundamental britânico, os três Rs referem-se à leitura, à escrita e à aritmética (reading, writing and arithmetics).

⁷⁷ Boarding schools ou public schools, sendo o último termo mais comumente usado na Inglaterra, se refere às escolas da aristocracia britânica. O adjetivo *public* aqui não tem o sentido do adjetivo *público* no contexto brasileiro.

⁷⁸ O mesmo pode ser observado no Brasil durante os anos coloniais. Os grandes latifundiários e as famílias burguesas enviavam seus filhos para estudar nas universidades de Coimbra e Lisboa. Os jovens eram subsidiados financeiramente pelas famílias para passar “uma temporada” na Europa. Muitos, ao retornarem, já estavam influenciados por ideais libertários e participavam de lutas abolicionistas. No entanto, outros retornavam para dar prosseguimento ao círculo vicioso da aristocracia aqui instaurada pelos seus ancestrais europeus.

Cambridge e Oxford. Intelectualmente “preparados”, voltavam às colônias e, muitas vezes, eram eles os empregados “educados” dos senhores coloniais (*Ibid.*, p. 82).

No Brasil colônia, os colégios jesuítas, antes voltados à catequese do nativo, aristocratizaram-se e passaram a receber os filhos das elites brasileiras e de famílias portuguesas burguesas aqui instaladas. Assim como nas colônias inglesas, os jesuítas, no século XVIII, se ocupavam em formar os “quadros dirigentes que ajudariam a manter o *status quo* da ordem colonial” (BITTAR e FERREIRA JR., 2001). Os colégios jesuítas promoviam o ensino da língua portuguesa, assim como línguas de prestígio na Europa, tais como o francês e o latim⁷⁹.

Na expansão da LI em colônias inglesas, nos parece que a educação da língua foi cuidadosamente racionada e atribuída aos poucos escolhidos. As políticas adotadas reforçaram o *status* da aristocracia colonial e mantiveram, ao mesmo tempo, a posição determinada ao sujeito colonizado.

Dessa forma, à medida que o Império Britânico se expandia no período colonial, segundo Phillipson (1992), a LI era amplamente divulgada em suas colônias para melhor “manejo” com a mão de obra colonizada. Por meio de um processo lento, porém incisivo, passou a ser considerada língua de prestígio pelos próprios colonizados, mas serviu sobretudo aos interesses dos colonizadores. Porém, atingir o *status* do dominador pelo sujeito colonizado por meio da aprendizagem da língua dominante jamais seria alcançado. A forma de dominação ao ensinar a LI constituiu-se não somente linguística, mas política, social e economicamente. A França e o Império Britânico, na introdução da educação formal nas colônias, tinham como objetivo primeiro,

Transformar os povos primitivos de nossas colônias de modo a torná-los tão dedicados quanto possível a nossas causas e úteis a nossas transações comerciais... o método mais seguro é conquistar o nativo desde sua infância, trazendo-o para o nosso contato cotidiano e submetê-lo aos comportamentos morais e intelectuais nos anos seguintes, em escolas onde sua mente possa ser moldada de acordo com nossa vontade. (HARDY, 1917, *apud* PHILLIPSON, 1992, p.114, tradução nossa⁸⁰).

⁷⁹ O ensino de inglês chegou ao Brasil em 1809. Como Portugal mantinha relações comerciais com Inglaterra e França, havia a necessidade de inserir a aprendizagem do inglês e francês para tais fins. SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

⁸⁰ Texto original: To transform the primitive peoples in our colonies, to render them as devoted as possible to our cause and useful to our commerce... the safest method is to take the native in childhood, bring him into assiduous contact with us and subject him to our intellectual and moral habits for many years in succession, in a word to open schools for him where his mind can be shaped at our will. (HARDY, 1917, *apud* PHILLIPSON, 1992, p.114).

Compreendemos que a educação nas colônias procurou primeiro satisfazer os interesses econômicos e políticos do império. Não obstante, Phillipson ressalta que pode ter havido boas intenções por parte dos promotores das políticas educacionais da época. Procuravam exportar para as colônias não somente o melhor da educação britânica, mas também buscar adaptá-la às necessidades locais. Todavia, sabemos que em inúmeras colônias, comumente chamadas de *incivilizadas*, a LI foi instaurada forçosamente como língua nacional. Não podemos ignorar, assim, que as melhores intenções deixaram suas cicatrizes imperecíveis. As “residential schools”⁸¹, por exemplo, foram instaladas na maioria das colônias britânicas a partir da segunda metade do século XIX. Continuaram sua missão “educacional” até meados do século XX. Um de seus objetivos era “civilizar” o bom selvagem e “compartilhar” com os povos nativos a cultura e o *savoir-faire* europeus.

O entusiasmo com relação à nobreza da LI foi de grande importância e não somente indicativo de sua expansão maciça, mas sobretudo de crescente interesse à língua. Pennycook (*Ibid.*) argumenta que parte da aprendizagem do inglês visou educar a aristocracia para que seus sujeitos servissem como tradutores e funcionários das áreas administrativa e burocrática nos governos coloniais. Crowley observa que “quanto mais a nação inglesa expandia as fronteiras de seu império, mais a LI era considerada como língua superior e sujeita a estudo extensivo.” (CROWLEY, 1989, p. 71, *apud*. PENNYCOOK, *Ibid.*, p. 101-102, tradução nossa⁸²).

A LI passou a ser pesquisada para justificar seu valor universal. Durante o final do século XIX, é curioso observar, conforme as pesquisas de Pennycook (*Ibid.*) corroboram, que o contexto político, econômico e social favorecera esta ideia da LI como língua internacional com “a benção do discurso científico da linguística”.

Na esteira do projeto “civilizar”, muitos intelectuais e escritores dos séculos XIX e XX criam que os avanços da colonização europeia se davam devido ao triunfo da ciência e razão sobre as forças sobrenaturais, e muitos dos povos colonizados passaram a pensar

⁸¹ Internatos administrados por ordens religiosas em colaboração com os governos federais. No Canadá, por exemplo, a partir dos quatro anos de idade, os aborígenes eram encaminhados para os internatos e, separados de suas famílias. Não podiam comunicar-se em sua língua materna ou voltar-se a práticas próprias de sua cultura. Para ver vídeo publicitário sobre essas escolas, clicar em <http://www.cbc.ca/archives/entry/a-new-future-for-children-at-james-bay-residential-school>

⁸² Texto original: The more the English nation extended the boundaries of its empire, the more the English language was praised as a superior language and subjected to extensive study. CROWLEY, T. **The politics of discourse:** the standard language question in British cultural debates. London: Macmillan, 1989. (CROWLEY, 1989, p. 71, *apud*. PENNYCOOK, *Ibid.*, p. 101-102).

da mesma forma a respeito de sua própria cultura. As formas de educação, língua e cultura estavam intimamente relacionadas ao regime colonial e aos propósitos civilizatórios.

Avançamos a seguir nas questões relativas à LI e como ela, devido a sua expansão, incidiu no cientificismo linguístico, empreitada que até hoje dá bons frutos.

2.4.1 A disciplinarização da língua

O colonialismo favoreceu o número profícuo de pesquisas sobre linguagem. A LI tinha se tornado *o olho que tudo vê* da disciplina colonial, como afirma Pennycook (1994). Segundo o autor, promover sua expansão em territórios colonizados promoveria também maior controle da nação mãe sobre suas colônias e, conseqüentemente, seus povos. Porém, “quem disciplinaria a língua”⁸³ inserida em tais territórios (*Ibid.*, 109)?

A partir do século XIX, conforme observa o autor, a impossibilidade de o “outro” colonizado chegar à excelência linguística do “eu” colonizador sempre foi reforçada. O pesquisador (*Ibid.*) argumenta que a padronização da língua também levou à padronização e a mudanças da sociedade moderna. Não se constituíram apenas um conjunto aleatório de regras. Estas, inscritas na LI, fizeram com que a língua em questão servisse como reguladora de atitudes e costumes. No contato linguístico com o “outro” colonizador, o sujeito colonizado abandonava, por vezes, sua própria língua.

Alguns posicionamentos políticos, voltados ao purismo da LI, procuravam justificar e manter as divisões sociais severamente desiguais durante o final do século XVIII. Como exemplo, o autor (*Ibid.*) enfatiza as diferenças linguísticas estabelecidas entre o “falar bem” e o “falar mal”, sendo que a escolha semântica determinava se o falante se encontrava inserido na classe burguesa ou na classe operária, esta última considerada moralmente inferior. Para Pennycook, uma clara dicotomia foi criada entre a língua refinada (sentimentos nobres, ideias altamente intelectuais e cientificistas) e a língua vulgar, própria de paixões e expressões de sensações pessoais.⁸⁴

Para qualquer estudioso de LI e suas particularidades linguísticas e culturais, não é novidade que a versão padrão e aristocraticamente aceita da língua era (e ainda é)

⁸³ *Quis custodiet ipsos custodiet? (Quem irá vigiar os próprios vigilantes?).* Frase em latim do poeta romano Juvenal que coloca em dúvida a efetividade de deixar o poder concentrado nas mãos de um único sujeito. No caso acima, Pennycook se refere ao poder conquistado por meio da LI e como esta poderia ser controlada, afinal já tinha se expandido nas diversas colônias britânicas.

⁸⁴ RP: Received Pronunciation, ou conhecido comumente como “inglês padrão”, “inglês BBC”. Determina a origem e revela a classe social do seu falante. Para ler mais a respeito, visitar a página da BRITISH LIBRARY: <http://www.bl.uk/learning/langlit/sounds/case-studies/received-pronunciation/>.

melhor aceita e, acima de tudo, considerada culturalmente superior. Por isso que defendemos que a regularização da LI, inspirados pelas pesquisas de Pennycook e tantos outros estudiosos da análise discursiva contemporânea, trouxe profundas transformações na sociedade, seja aquela das nações dominantes como aquela das colônias. A regularização linguística até imbricou a diferenciação e discriminação dessas classes sociais a partir da normatização e legitimidade científica que os estudos linguísticos ganharam no final do século XIX.

2.5 Considerações sobre o capítulo

Colonialismo, pós-colonialismo e dominação linguística (e suas consequências) demandam debates e reflexões que vão além da mera historicidade dos fatos aqui elencados e discutidos. A(s) ideologia(s) e discursividade(s) imbricadas no(s) processo(s) que daí surgiram e ainda surgem incidem nas complexidades dos acontecimentos da contemporaneidade e nos oferecem material para prosseguirmos nossa pesquisa. Nossa reflexão, ao longo deste capítulo, buscou a releitura crítica das várias narrativas teóricas sobre tais conceitos frente às manifestações sociais contemporâneas.

A atuação imperialista das nações dominantes do século XXI é distinta da forma como as nações colonizadoras de outrora atuavam frente às colônias e sua vulnerabilidade político-econômica. Sobre as primeiras, Pêcheux (1982, p. 110) observa que o avanço do imperialismo estadunidense e suas consequências no século XX, em destaque a derrota do nazismo, em meados da década de 40, mobilizou seu percurso hegemônico no panorama mundial. O filósofo critica a forma pela qual essa hegemonia “mascara a submissão moderna (a exploração – opressão intrínseca da massa de trabalhadores ocidentais excluídos do poder político)”. Dessa forma, o autoritarismo político do “Estado mínimo” do tipo anglo-saxão ganha força, oferecendo o totalitarismo quase imperceptível da ordem de tudo poder ver e controlar⁸⁵. Nas palavras de Pêcheux, tal autoritarismo instaura “uma ordem panóptica sem padrões visíveis”. Tal sistema político ainda recorre a “práticas da herança do período colonial”, além das notórias operações militares, sem esquecer do uso da tecnologia para tornar a opressão cada vez mais requintada.

⁸⁵ Citamos o filme **Decisão de risco** (*Eye in the Sky*). Inglaterra, 2016. 115min. Direção de Gavin Hood. Com Helen Mirren, Alan Rickman, Aaron Paul, Phoebe Fox, Jeremy Northam, Monica Dolan, Barkhad Abdi (Capitão Phillips), Iain Glen, Jessica Jones, Michael O’Keefe, Laila Robbins. O enredo enfoca o poder das nações inglesa e norte-americana sobre as decisões referentes à manutenção ou fim da vida de pessoas envolvidas em ataques terroristas. A produção ilustra a questão do domínio político de tais países frente a questões de esfera mundial.

Bauman (1999) também contribui para nossas conclusões, embora parciais, no que diz respeito ao processo globalizante no século XXI. Para o filósofo, a globalização se constitui como processo assimétrico por privilegiar algumas nações em detrimento de outras. A imobilidade global de alguns povos é criticada por outros (de nações “globalizadas”) porque ela (a imobilidade) opõe-se ao que o processo da globalização postula, a liberdade de ir e vir a qualquer custo, ser cidadão do mundo, mesmo sem direito à mobilidade.

Assim como Bauman, Vattimo tece críticas à sociedade pós-moderna e às consequências da maciça dominação da ideologia ocidental sobre os povos (antes) colonizados. Voltando-se às consequências da ocidentalização do mundo, afirma que o ranço do colonialismo e do pós-colonialismo ainda emerge nas relações cotidianas. Para o filósofo ([1999] 2003, p. 59), o Ocidente:

É um tipo de civilização, mais ainda uma condição do espírito, da qual, sob muitos aspectos, queremos libertar-nos; e com a qual, entretanto, não podemos deixar de contar, ocidentais e ocidentalizados – submetidos à invasão da tecnologia, do mercado, do ideal de consumo.

A civilização ocidental, explica, não existiria sem a cristianização e sua disseminação durante a expansão colonial. Talvez a modernidade tivesse tomado outros rumos sem os dogmas da ética cristã. O autor nos convoca a reconhecermos a secularização do nosso pensamento. A importância, portanto, dos estudos pós-coloniais permeia os legados do colonialismo e lança desafios quanto ao reaparecimento, por exemplo, de nacionalismos e diásporas migratórias causadas por conflitos globais.

No próximo capítulo tentamos navegar em mares que, para alguns pesquisadores, já se fazem navegáveis, apesar das tormentas que sua discursividade por vezes provoca. As questões pertinentes à AD propriamente dita são tratadas a seguir à medida que nos ancoramos em conceitos específicos da AD pecheutiana na análise da autorrepresentação das editoras, das representações sobre o sujeito-professor e sobre o sujeito-aluno, bem como sobre a LI. Consideramos a globalização e as reverberações dos discursos colonial, pós-colonial, neocolonial e neoliberal, possivelmente presentes no recorte discursivo desta pesquisa.

Capítulo 3

Historicidade e suas reverberações: um passado não tão distante

*Porém o melhor fruto,
que nela se pode fazer,
me parece que será
salvar esta gente. E esta
deve ser a principal
semente que Vossa
Alteza em ela deve
lançar.*
Pero Vaz de Caminha

Orlandi insiste que “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” ([1999] 2013, p.15). A partir das observações da autora e contribuições de outros autores no campo da AD, procuramos analisar a autorrepresentação das editoras, a representação dos sujeito-professor e do sujeito-aluno e da LI. Isto posto, mobilizaremos conceitos da AD que nos permitam discutir as representações à medida que avançamos na análise do recorte discursivo contemplado.

Sabemos que a AD iniciada por Pêcheux e seu grupo causa incômodo. Traz à tona aspectos complexos dentro da materialidade discursiva, seu objeto de estudo. A AD

[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, *Ibid.*, p. 15).

Assim, esperamos entrar no “curso” do discurso em questão, e, quiçá, provocar o incômodo e o estranhamento diante da aparente evidência estruturante da língua e do(s) sentido(s), em sua miríade de ramificações (intermináveis).

No capítulo 1, apresentamos discussões sobre os efeitos da materialidade discursiva não verbal a partir de contribuições de Courtine (1981; 2005; 2008 e 2011), Kress e van Leeuwen (1996), Lagazzi (2010; 2013, 2014, 2015a e 2015b), Mizan (2011). No capítulo 2, retomamos aspectos pertinentes quanto ao processo colonial e suas consequências históricas e ideológicas hoje e, para tanto, recorremos a pesquisas de

Bhabha (1996 e 1998), Grigoletto (2002), Loomba ([1998] 2002), Phillipson (1992) e Pennycook (1994; 1998; 2007 e 2010), dentre outros. Percebemos que as reverberações de um passado de conquistas e dominações esbarram nas representações dos sujeitos contemporâneos e, conseqüentemente, atravessam nosso *corpus*.

Considerando a constituição sócio-histórica (ideológica) de nosso recorte, temos na memória aquilo que fala antes de forma independente. Nas palavras de Orlandi, a **memória discursiva** é o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído⁸⁶, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada forma da palavra” (*Ibid.*, p. 31). Para a pesquisadora, há uma filiação de dizeres, uma filiação a uma memória. Tomando o discurso que delineia nossa pesquisa, as vozes que ecoam de sua materialidade carregam em si sentidos historicamente constituídos pelo atravessamento histórico dos séculos coloniais até os dias de hoje. O sujeito da AD, sujeito social, interpelado pela língua(gem) e ideologia, na identificação com este ou aquele sentido, coloca-se ideologicamente em dizeres e, por meio destes, enuncia seus compromissos ideológicos e políticos (*Ibid.*, p. 32). Certo do controle de suas palavras, o sujeito ignora os múltiplos sentidos que seu dizer evoca.

Em **Papel da memória**, Pêcheux ([1983b] 2015, p. 44) explica que

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.

E mais adiante, na busca para compreender a complexidade da noção de memória frente ao material discursivo, acrescenta

[...] a memória discursiva seria aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (*Ibid.*, p. 46).

Contribuições de Courtine (1981) nos ajudam também na compreensão de outro conceito: a interdiscursividade. O pesquisador nos explica que o *interdiscurso* se encontra no eixo vertical com todos os dizeres ditos e esquecidos, enquanto que o *intradiscurso* está no plano horizontal, no eixo da formulação linguística, o que é falado naquele

⁸⁶ Pêcheux ([1975] 2009, p. 89) emprestou o termo “pré-construído” a partir da noção desenvolvida por Paul Henry ([1975] 1990, p. 61) ao que “remete a uma construção anterior”, “sempre independente”. Nas palavras de Grigoletto (2002, p. 34) “é o traço, no nível sintático, dessas construções exteriores e pré-existentes ao enunciado, daí o efeito de evidência que ele causa (como já estando lá), em oposição ao que é construído no enunciado.”

momento dadas as devidas condições. Compreendemos, portanto, sustentados pelas palavras do pesquisador, que todo dizer está na junção desses dois eixos: o da memória (interdiscurso) e o da atualidade (formulação) e, conseqüentemente, temos a miríade de sentidos que daí emerge.

Assim, o interdiscurso (a historicidade) determina o que é relevante para a discursividade. A exterioridade então se inscreve na interioridade (intradiscurso) e atravessa o discurso, delineando sua interioridade estrutural. O interdiscurso constitui, portanto,

[...] todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras façam sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome. (ORLANDI, [1999] 2013, p. 34).

Já inseridos em redes de sentidos, nas palavras da analista, somos tomados pela ideologia e pelo inconsciente. Afetados por alguns sentidos e não outros, ficamos à mercê da história, do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com essas redes de sentido. Nossas escolhas ideológicas e nossa relação com a língua são determinadas a partir de nossa experiência simbólica. A AD, portanto, se propõe a colocar-se na escuta dessa multiplicidade semântica de dizeres e seus efeitos ideologicamente constituídos.

3.1 Autorrepresentação das editoras

Nosso enfoque para análise a partir da seção 3.1 está dividido em quatro subseções. São elas:

- Missão: “ajudar” e “emancipar” as demais nações
- Missão: expandir
- Missão: financiar a educação
- Missão: propagar ciência e tecnologia

Sabemos que as duas editoras contempladas para esta pesquisa têm sua origem em países desenvolvidos (**Pearson**: Inglaterra e **Cengage Learning**: EUA). Levando em conta a complexidade de nosso recorte discursivo e seu contexto na contemporaneidade, é pertinente procurarmos observar a historicidade colonial do discurso de outrora na historicidade presente do discurso das duas editoras. Portanto, por meio de sua

autorrepresentação e considerando seu passado e presente político-econômico, aproximamo-nos de alguns conceitos da AD para buscarmos os sentidos que deslizam a partir dos pré-construídos dos dizeres dessas editoras.

3.1.1 Missão: “ajudar” e “emancipar” as demais nações

A expansão linguística funciona como mediadora para a expansão territorial e política de uma nação dominante. No caso desta pesquisa, procuramos avançar no caráter político-histórico do significante **ajudar** aliado a outro, **missão**, ambos recorrentes ao longo das SDs analisadas nesta seção. Os significantes em destaque parecem ganhar caráter heroico e surgem como slogan para a expansão imperial britânica hoje: expansão editorial-mercadológica.

Atrelado ao passado histórico da nação britânica, a significante **missão** carrega em sua historicidade semântica a difusão do cristianismo como forma de domínio nas colônias. Porém, agora surge com o intuito de cumprir algumas outras demandas:

- Emancipar os povos
- Ajudar os povos
- Dar educação aos povos
- Ser responsável pelo desenvolvimento econômico de demais países
- Oferecer avanços à comunidade global

Tal **missão** parece corroborar a ideia de que os dois países representantes das duas editoras (Inglaterra e EUA) são os legítimos detentores do saber pedagógico. Nas palavras de Pennycook,

[...] as teorias e práticas do ensino da LI advindas de poderes coloniais anteriores ainda possuem vestígios dessas histórias coloniais por duas razões: pela longa história de relação direta entre o ensino da LI e o colonialismo e pelo fato de que tais teorias e suas práticas terem sua origem em culturas e ideologias europeias mais abrangentes, sendo elas mesmas fruto do colonialismo. (PENNYCOOK, 1998, p. 19, tradução nossa⁸⁷).

No mundo contemporâneo, o ranço “expansionista e filantrópico” parece sobreviver nas entrelinhas do discurso das duas editoras, mais enfaticamente nas

⁸⁷ Texto original: [...] ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because of the long history of direct connections between ELT and colonialism and because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism. (PENNYCOOK, 1998, p. 19).

propostas pedagógicas da Pearson. Como veremos nas SDs⁸⁸ seguintes, há forte apelo à aprendizagem e sua forma de estabelecer-se em sociedades de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Assim temos:

SD 1

PEARSON

<https://www.pearson.com/about-us/transforming-our-business.html>

Acesso em 01/10/2016 às 16:40

Education - the story so far Transforming our business Measuring success Growth and impact Our story Board of directors

SD2

PEARSON

<https://www.pearson.com/about-us/transforming-our-business.html>

Acesso em 01/10/2016 às 16:40

To help the world seize **a once-in-a-generation opportunity to transform education**, we have been transforming ourselves.

Driving this change has been **a new and unflinching commitment to efficacy –**

(...) every product or service we invest in is judged by the successes of the people who use them.

(...) demonstrating *with evidence*

(...) helping someone do or achieve something that they couldn't before.

A SD1, com seu conteúdo não verbal, nos chama a atenção pelo fato de estar localizada no link “**transforming our business**”. Observamos duas crianças de costas, voltadas ao quadro, estudando operações de adição e subtração. O espaço escolar carece de cuidados, haja vista as manchas na parede branca e os livros acomodados

⁸⁸ As sequências discursivas deste capítulo foram retiradas dos sites das editoras Pearson e Cengage Learning. Sua versão integral, assim como alguns dos vídeos, se encontram na seção ANEXOS desta pesquisa na versão em PDF e MP3 gravados em CD.

desordenadamente à direita dos dois alunos. Estes talvez sejam de regiões inóspitas de algum país desprovido de condições adequadas⁸⁹ para “pleno processo de aprendizagem”.

O uso do significante **transforming** nos leva a pressupor mudanças no cenário escolar “desprovido de recursos”, a nós apresentado no conteúdo não verbal da **SD1**. A **mudança**, significante que emerge no pré-construído desta **SD**, tem relação com as transformações constantemente evocadas no sistema educacional brasileiro. Acredita-se que este, ao entrar em contato com a “legitimidade pedagógica do outro de lá” – europeu ou norte-americano – possivelmente será devidamente fomentado. Tal noção de mudança é geralmente reforçada pela mídia nacional⁹⁰. Há urgência nas transformações para o avanço do *negócio* educacional. A educação é tratada como objeto mercantil segundo as necessidades do mercado vigente. O fio discursivo (intradiscurso) das **SD1** e **SD2** reforça a ausência de recursos materiais “visíveis” de uma escola idealizada. O discurso não verbal da **SD1** desencadeia em nossa memória o sentido antônimo da imagem de escola ideal por meio da frase “a once-in-a-generation opportunity **to transform education**”. É **missão** da editora Pearson **transformar o outro (successes of the people who use them** – seus produtos). A transparência na imagem da precariedade, muitas vezes veiculada pela mídia, traz em seu sentido pré-construído a ineficiência do sistema educacional fora das nações desenvolvidas. Porém, o que emerge na opacidade da imagem da **SD1** é o fato de que a **ajuda** explícita traz à baila, pelo sentido na imagem, uma outra noção: a solução para os problemas educacionais está nas mãos da **missão pedagógica** das nações desenvolvidas. Assim, a memória discursiva não verbal historicamente arquivada é “opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura” (PÊCHEUX, ([1983b] 2015), p. 49). Lembramos que a educação europeia de outrora nas ex-colônias trazia a “civilização” aos povos nativos. Da mesma forma, os sentidos historicamente construídos parecem provocar a discussão sobre quem tem legitimidade para educar e emancipar os países desprovidos de recursos. A **S1** e a **S2** operam na memória social e seus sentidos se reinscrevem no contexto contemporâneo no fio

⁸⁹ A relação das imagens e seus vários sentidos já foi discutida no primeiro capítulo. A precariedade das escolas públicas é constantemente reforçada pela mídia mundial, uma vez que coloca a pobreza e a riqueza confrontadas dicotomicamente, sem provocar a devida discussão sobre as razões geradoras da precariedade humana em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

⁹⁰ Haja vista os relatórios produzidos mundialmente e utilizados para comparar a educação bem-sucedida em países desenvolvidos com a baixa qualidade em países subdesenvolvidos. No Brasil, tais índices do sistema educacional são midiaticamente veiculados por redes de televisão de maior alcance nacional (ex: Rede Globo, Rede Record) e jornais e revistas mais comumente lidos (OESP, FSP, O Globo, Veja, Época, entre outros).

discursivo que transita desde o visível ao nomeável, ou vice-versa, evocando a dicotomia imagética da **escola ideal** e da **escola precária**.

Em compasso com a imagem da **SD1**, a **SD2** apresenta “indubitável” evidência, dos produtos e sua eficácia; projeta o outro, antes desprovido, em uma sociedade possível, cuja ordem é “agarrar a primeira oportunidade”, ou como se diz em português, “é pegar ou largar”. Tais enunciados e seus efeitos do “sempre já-ai” pairam sobre a legitimidade do modo de funcionamento do sistema educacional inglês e seu consequente “**sucesso**”.

Conforme visto no capítulo 2, a proposta em oferecer oportunidades aos povos nativos tinha dentre seus objetivos civilizá-los para a continuidade de a proposta colonial gerar “bons frutos”. Os sentidos no interdiscurso da Pearson a promovem como mobilizadora na emancipação do sujeito privado de educação de qualidade em países periféricos⁹¹. A expressão “**with evidence**” gera a transformação esperada no cenário perturbador da escola “precária”, enquanto que o trecho “**to help the world seize a once-in-a-generation opportunity to transform education**” reforça a ideia de mudança por meio do contato com as nações desenvolvidas (**we have been transforming ourselves**), pois elas próprias precisam se transformar para garantir que seus negócios também prosperem (**transform ourselves to transform our business**).

A verdade “legítima” está aparentemente presente no efeito do pré-construído do significante “**successes**”. Aventurar-se no contexto educacional hoje pressupõe competir ferrenhamente para entrar no futuro mercado de trabalho. O pronome relativo do trecho **judged by the successes of the people who use them** destaca o usuário de produtos da Pearson e, ao mesmo tempo, infere sua mudança (exitosa) em decorrência de seu uso o colocando em destaque frente aos demais que não recorrem à ajuda da editora.

Outra questão para observarmos é a dependência histórica entre a nação e a colônia. A dependência às práticas e consumo de materiais pedagógicos de países desenvolvidos parece evidenciar tal relação. É como se o **sucesso** almejado pelas nações menos privilegiadas pudesse ser alcançado somente ao aceitarem (e consumirem) a ajuda das nações privilegiadas (**helping someone do or achieve something that they couldn't before**). É estabelecida uma relação indispensável de dependência mercadológica (e ideológica) entre os que produzem e os que consomem tais produtos.

Nas palavras de Heller,

⁹¹ Termos utilizado por Phillipson (1992) para se referir a países subdesenvolvidos e emergentes, dependentes economicamente de nações centrais (desenvolvidas e dominantes).

[...] o capitalismo tardio consiste na expansão de mercados e sua saturação progressiva, o que resulta na crescente importância para a língua em relação (a) à gestão do fluxo de recursos sobre relações espaciais prolongadas e relações limitadas de tempo-espço, (b) ao fornecimento do valor simbólico agregado aos recursos produzidos industrialmente, (c) favorecimento da construção de acesso a segmentos de mercado e (d) desenvolvimento de conhecimento e setores de serviços mediados linguisticamente. (HELLER, 2010, p. 103, tradução nossa⁹²).

Portanto, a autora (*Ibid.*, p. 103) critica os mercados nacionais e imperiais de outrora que ainda procuram assegurar a hegemonia dos anos coloniais. Para ela, tais mercados emergem mundialmente, porém,

Eles se encontram reestruturados de forma colaborativa e não hierárquica; estão voltados ao desenvolvimento econômico e à competição em vez de estarem a serviço da nação mãe ou do centro imperial. (HELLER, 2010, p. 103, tradução nossa⁹³).

Considerando as críticas de Heller, acrescentamos aqui que a filantropia inserida no contexto contemporâneo insiste em oferecer a salvação econômica por meio da educação sob o pretexto de que o futuro, e como ele deve ser projetado, a ela pertence.

A transformação da educação, segundo a padronização pedagógica exigida pelas nações desenvolvidas, “fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer” (ORLANDI, [1999] 2013, p. 32) sustenta o pressuposto de que a presença pedagógica da editora compreende **mudanças** em povos de nações menos privilegiadas, no entanto, a educação é para eles (outros povos), os lucros e os negócios são para nós (nações privilegiadas).

Prosseguindo a análise, temos na **SD3** o discurso não verbal no qual destacamos um vídeo.

SD3 PEARSON	Pearson
https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html	
Acesso em 04/11/2016 às 16:25	

⁹² Texto original: [...] late capitalism consists of the expansion of markets and their progressive saturation, resulting in an increased importance for language in (a) managing the flow of resources over extended spatial relations and compressed space-time relations, (b) providing symbolic added value to industrially produced resources, (c) facilitating the construction of and access to niche markets, and (d) developing linguistically mediated knowledge and service industries. (HELLER, 2010, p. 103).

⁹³ Texto original: They are reframed as collaborative rather than hierarchical and as aimed at economic development and competition rather than at servicing the nation or the imperial center. (HELLER, 2010, p. 103).

Descrição do vídeo:

O vídeo começa com um jovem nos contando sua vida na zona rural da Índia. Aparece em primeiro plano alimentando uma vaca, vestido em trajes simples e fala sobre a falta de oportunidades no lugar onde mora (“**there aren't many opportunities here**”). Salienta que precisa sair dali, de sua região, se quiser arranjar um emprego. Logo em seguida, aparece caminhando, enquanto avistamos sua casa ao fundo. Ele continua dando sua opinião sobre a importância de estudar e aprender sobre o mundo. Para tanto, é essencial sair de sua cidade, de sua região, de seu país.

Há tomada de outra área rural no mesmo país e outro narrador, Krishna Ramkumar, cofundador do Centro de aprendizagem AVANTI. Ele explica que 70% dos moradores de zonas rurais não têm acesso ao Ensino Médio, fato este que os deixa em desvantagem dos jovens de áreas urbanas. A imagem rural aérea continua enquanto há música ao fundo. Vemos Krishna em primeiro plano e uma sala branca equipada com computadores utilizados por dois alunos logo atrás.

Na próxima imagem temos alunos caminhando, talvez, em direção à escola, pois carregam livros. O narrador agora enfatiza o número de alunos (250 milhões) que estão em idade escolar (10 -19 anos), assim como a falta de professores no sistema escolar indiano (1 milhão). Diz que a única maneira para resolver o problema no sistema educacional é por meio do ensino híbrido. Nesse momento, vemos alunos numa sala de aula e, logo em seguida, há foco em suas mãos segurando canetas e escrevendo.

Nas próximas imagens, Krishna segue explicando como os alunos aprendem na escola AVANTI. Enquanto detalha o *modus operandi* (vídeos e explicações a que os alunos assistem antes das aulas), imagens ilustram sua narração (alunos sentados em fileiras segurando cartões com a letra B, alunos discutindo em grupos alguma pergunta lançada pelo professor).

Há outro close numa mão escrevendo no quadro, enquanto Krishna fala sobre o papel do professor hoje, o mentor ou o facilitador. Um jovem professor aparece brevemente. A câmera se volta mais uma vez às mãos dos alunos segurando suas canetas. O jovem do início do vídeo aparece novamente e, ao fundo, vemos parte de sua casa. Ele está agora dentro de uma sala de aula com demais colegas e todos têm o olhar voltado para frente, como se estivessem observando o quadro ou o professor. A música incidental continua e Krishna enfatiza que os alunos oriundos de regiões rurais e de famílias de classes média e baixa estariam em desvantagem se tivessem que prestar exames para entrar na faculdade.

Krishna explica que, no segundo ano, tiveram dificuldade em avaliar o impacto da escola AVANTI. Para tanto, trocaram ideias com os gestores que desenvolveram o PALF⁹⁴ e sua repercussão no ensino implementado na escola. Fala sobre o entusiasmo em ter a equipe da PALF envolvida já que, conforme prossegue, "é um fundo que procura exclusivamente prover soluções acessíveis no mundo emergente. Além do dinheiro, há várias outras vantagens na relação com o PALF." Cita, por exemplo, um aluno que obteve bolsa em faculdade nos EUA devido à ajuda do programa. A imagem, aqui, enfoca uma jovem professora e, a seguir, fecha nos alunos que levantam cartões simultaneamente.

Krishna fala do número de alunos e escolas favorecidas pelo programa (11 estados indianos, na sua maioria em regiões rurais). O vídeo mostra porcentagens de alunos da escola AVANTI e sua entrada na universidade (40% - as 10% melhores universidades, 70% - as 20% melhores universidades). Exemplifica o avanço na educação ao citar um aluno que ganhou bolsa integral para estudar no MIT. Aparecem a foto e a reportagem sobre bolsista.

Com imagem aérea da área rural, Krishna enfatiza a importância de expandir o ensino para cada cidade rural indiana ao oferecer educação de alta qualidade em matemática e ciências. Nesse momento, a câmera se volta aos alunos. O cofundador alerta que o único meio de "subir na escala social" é por meio da melhor educação no ensino médio. As imagens de famílias empobrecidas e numerosas seguem agora e podemos escutar a voz do jovem do início do vídeo. Diz sonhar em tornar-se professor e oferecer melhores condições de vida à família, dando-lhe "um mundo de felicidade". A imagem fecha no jovem e se desloca para sua família novamente. O vídeo termina com o logo da Pearson que se expande na tela: a mão direita aberta verticalmente, pintada de azul e, na sua palma, o mundo pintado em preto com o acrônimo PALF.

Já alertamos anteriormente, sustentados pelas contribuições de Pêcheux e Courtine, sobre o risco de acreditarmos em um só olhar, um só sentido. E como também nos adverte Novaes (2004, p. 11), "somos dominados de ponta a ponta pelas imagens, e é graças a esse excesso que não aprendemos a ver ainda." Considerando essa observação, temos imagens de efeito de pré-construído sobre a escola ideal (ensino de alta qualidade) nas regiões rurais da Índia e do mundo.

O discurso não verbal e verbal produzido pela Pearson e que constitui a **SD3** parece representar o mundo rural indiano a partir da posição-sujeito da editora com relação ao outro (estrangeiro). Os sentidos de seu conteúdo discursivo verbal e não verbal reverberam posicionamentos constituídos ideologicamente, uma vez que "sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras" (ORLANDI, [1999] 2013, p. 36). Sustentados por Pêcheux ([1975] 2009, p. 146 -147), acrescentaríamos ainda que "*as palavras, as expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*" (itálicos do

⁹⁴ PALF: Pearson Affordable Learning Fund. Para maiores informações, visite a página <https://www.affordable-learning.com/content/corporate/global/palf/en/home.html>. Acesso em 04 de nov. 2016.

autor). Daí, podermos refletir sobre os sentidos que emergem na transparência da visibilidade de conteúdo audiovisual que nos distrai na medida em que também nos fascina. (NOVAES, *Ibid.*).

O PALF surge como personagem crucial para o pleno desenvolvimento pedagógico das escolas rurais e parceiro na viabilidade de tal empreendimento aos olhos da editora Pearson. O jovem é representado como sujeito desprovido de oportunidades e, por isso, afirma ser a vida no campo inviável para obtenção de um emprego futuro, problemática também observada em regiões brasileiras onde as condições para aprendizagem são mínimas. A proposta educativa da escola AVANTI aponta para a possibilidade de mudança para um futuro promissor a jovens de regiões inóspitas. Os efeitos do pré-construído do significante **rural** (considerando o conteúdo não verbal ao longo da **SD3**) suscitam outros sentidos que se deslocam para outro significante: **pobreza**. Em nosso gesto de leitura, na superfície semiótica do vídeo, a pobreza pode ser resolvida pela entrada da educação aliada aos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, ao ensino de alta qualidade (**mudanças**). A história do jovem indiano, ousamos pensar, é apresentada unilateralmente. Como observadores, nos faltam dados para compreender as razões para a falta de oportunidades na área rural ou o déficit no número de professores nessa região. Por isso, em nosso gesto de interpretação, a partir do conteúdo audiovisual, temos questionamentos quanto à:

- migração maciça de grupos rurais para as áreas urbanas e suas conseqüências;
- desvalorização da vida rural em contraste com a vida urbana;
- desvalorização do conhecimento inerente às populações de regiões rurais;
- ênfase na aprendizagem tecnicista para ser usada em grandes centros urbanos.

A noção de que povos oriundos desses países são desprovidos de conhecimento justifica e impulsiona a entrada da editora e sua proposta educativo-pedagógica para **emancipação** dessa população rural. Não questionamos, contudo, a importância da alfabetização em qualquer região do mundo, porém, nos chama a atenção a urgência para que seja estabelecida uma relação de dependência entre a editora e o país emergente com o pressuposto de **emancipá-lo**.

No esquema acima, percebemos a repetição de sentidos que se propagam para outros contextos apresentados pela **Pearson**. Por meio da repetição de significantes não verbais para **pobreza**, a mensagem é: os povos de países subdesenvolvidos “precisam sim” da urgente “ajuda” de nossa (**Pearson**) expertise. O contexto histórico-colonial presente no discurso das nações empreendedoras coloniais avança para a contemporaneidade com o intuito de **ajudar, transformar e seguir** dominante quanto aos caminhos que a sociedade “frágil” deve tomar.

Prosseguindo nossa análise sobre a autorrepresentação das editoras desta seção, temos trechos que constituem a **SD4**. Correspondem à carta aberta ao visitante virtual da Pearson divulgada pela diretora-executiva do PALF (**Pearson**). Em linhas gerais, a representante do PALF (**Pearson**) detalha as razões pelas quais se sentiu motivada a envolver-se no projeto:

SD4
PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html>
 Acesso em 04/11/2016 às 16:25

I felt the need **to get my hands dirty; I wanted to drive tangible change in the real world** and never imagined where that would take me.
 (...)

Given this demand, we believed **we were uniquely placed to combine the knowledge** of which **learning models** worked with **the investment needed to succeed**.

(...)

We're **making progress on the journey to universal high-quality education** that helps **all young people to flourish**.

O pronome “I” na primeira parte da **SD4** corresponde à voz da diretora executiva do projeto. Ao colocar-se em primeira pessoa, coloca-se também como responsável para transformar a educação, a despeito das dificuldades que tal missão possa exigir. A partir de sua posição-sujeito **representante** e **missionária** da editora Pearson, a diretora executiva recorre a significantes também utilizados ao longo das demais **SDs (1, 2 e 3)**. Ser atravessado ideologicamente pressupõe que o sujeito compartilha da ideologia vigente sem ter necessariamente consciência de seu assujeitamento. Sobre tal questão, Pêcheux ([1975] 2009, p. 147) diz que

[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes. (itálicos do autor).

A diretora executiva como sujeito representante da editora, é “interpelada em sujeito do discurso” na medida em que compartilha os significantes da **FD de ajudar e emancipar as nações** constituinte da **FI** da editora Pearson para a **transformação** no mundo (real). A memória discursiva de um passado colonial transformador é convocada. O sujeito aqui se desloca do pronome em primeira pessoa na forma singular (**I wanted to drive tangible change in the real world**), no desejo de fazer a “diferença” no mundo “real”, para compartilhar o desejo da empresa editorial coletivamente com o uso do pronome em primeira pessoa na forma plural “**nós**” (**we were uniquely placed**).

Outro aspecto que nos chama a atenção no trecho acima é o emprego do adjetivo **real** para qualificar mundo. Se por um lado parece-nos evocar a realidade vivida por povos distantes e desprovidos dos privilégios das nações desenvolvidas, também alude à “realidade” precária dos povos de outrora que, tidos como exóticos (surreais? irreais?) sob o olhar da nação mãe, agora compreendem o “real problema” deste século. Colocando o sintagma “**real world**” em contraste com os sintagmas “**unreal world**” temos possíveis caminhos para análise. Por “**unreal**” compreendemos algo extremamente raro, talvez, ousamos pensar, o que está relacionado a ser subdesenvolvido. Ao aproximarmo-nos de tais sentidos, nos voltamos às primeiras impressões do sujeito-colonizador sobre os povos

nativos discutidas no capítulo anterior. O pré-construído parece remeter ao imaginário do exotismo e estranhamento do estrangeiro europeu em relação aos povos das colônias, assim como aos seus costumes, a sua língua. O imaginário aqui é o sentido “palpável” e aceito pelas nações colonizadoras de outrora. De certa forma, o contraste do contexto escolar “irreal” dos países subdesenvolvidos se choca com o contexto escolar aceito e divulgado como “real” na concepção dos países desenvolvidos e, consequentemente, divulgado pela campanha empreendedora da editora Pearson. O pré-construído parece atuar de forma a reforçar a ideia de que em países subdesenvolvidos a atuação pedagógica por parte da Pearson é **real**; a verdadeira forma de ensinar se encontra no hemisfério norte, nas mãos das nações desenvolvidas e, atuar em países onde a educação se mostra precária, é tratar do **problema real** que envolve também o mundo como um todo. Partindo das reflexões acima, podemos pensar que:

- Em escolas de países subdesenvolvidos, a situação da educação é **irreal**, mas é também **real** na medida em que é lá o lugar para onde o projeto de alfabetização da Pearson deve se deslocar;
- Em escolas de países desenvolvidos, a educação é **real, crível**. (Tal realidade pode ocorrer em escolas de países desprovidos da educação de qualidade na medida que a Pearson consiga contribuir com sua expertise pedagógica. Esta é a realidade que todos precisam: **drive tangible changes**).

Prosseguindo nossa análise, temos ainda o sintagma **the need to get my hands dirty** e sua implicação discursiva. A partir da metáfora **get my hands dirty**, enveredamos por gestos de interpretação que desembocam em derivas de sentido. A este respeito, Orlandi ([1999] 2013, p. 37) explica que

A incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. (...) Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história.

Pêcheux ([1975] 2009, p. 63) contribui para nossa análise frente aos sentidos da metáfora, pois, na AD,

[...] cada expressão é subjetiva e não se mantém idêntica à intenção, à ideia anterior de significação que lhe cabe em um momento dado, pois seu(s) efeito(s) nos sujeitos em questão será diferente. As verdades em si não correspondem a enunciados fixos e unívocos.

O significante **mãos** se faz presente no intradiscurso da **SD4** assim como no discurso não verbal das **SDs 1 e 3** (as mãos das crianças seguram o caderno diante do quadro (**SD1**); as mãos aparecem segurando as canetas e cartões (**SD3**); as mãos alimentam os animais no contexto rural (**SD3**). **Sujar as mãos** na **SD4**, atrevemo-nos apostar, se desloca para outros sentidos: enfrentar a **instabilidade econômica** de um país subdesenvolvido, **arriscar-se** financeiramente e **desafiar** o empreendedorismo de países desenvolvidos em países carentes. Ou seja, a missão do PALF é se instalar em países subdesenvolvidos e, por meio de empreendimentos pedagógicos da Pearson, promover o desenvolvimento de nações menos favorecidas, **apesar dos riscos**.

Retomando o significante **missão** empregado pela Cengage Learning, parece estar ele aliado à **proteção** devido à *expertise* do material fotográfico e documentários sobre o planeta e seus povos. Na **SD 5**, por exemplo, temos:

SD5
CENGAGE LEARNING / NATIONAL GEOGRAPHIC
<http://www.cengage.com.br/national-geographic-learning/>
Acesso em 04/06/2016 às 16:40

A National Geographic, **com sua reconhecida missão de promover o cuidado do planeta**, uniu esforços com a Cengage Learning para criar a National Geographic Learning

(...) **aproveitar um legado de mais de 100 anos de conteúdos**

(...) e, sobretudo, **uma vocação pela sustentabilidade**

(...) honramos a missão e a tradição da The National Geographic Society – **motivar pessoas e cuidar do planeta**.

Na superfície discursiva da **SD5**, a editora Cengage Learning se coloca como difusora cultural do mundo contemporâneo além de responsabilizar-se pelo **planeta Terra**, slogan na divulgação publicitária da National Geographic: “Inspiring people to care about the planet” (MIZAN, 2011, p. 205) em prol de sua sustentabilidade.

Os significantes **cuidado**, **legado** e **vocação** apresentam em seu desdobramento semântico a ideia de que a Cengage Learning, alinhada ao legado da National Geographic, tem como legítima **missão salvar o planeta**. O discurso sobre questões ambientais, propagado nas últimas décadas, ganhou força na contemporaneidade e se transformou em “tendência de estilo” (BAUMAN, 2007, p. 108). **Proteger o planeta** é, portanto, colocar a editora Cengage à frente das questões pertinentes à sociedade, num grupo cada vez mais

numeroso de simpatizantes à causa. Assim, podemos pensar que o **cuidado** com a educação e seus povos (**SD1, SD2, SD3 e SD4**) se desloca aqui para o **cuidado** com o **todo global** reforçado pelo significante **planeta**; o desejo que **outrora** era “**salvar os povos**” da ignorância agora é **salvar o mundo** dela.

Avancemos para as demais subseções.

3.1.2 Missão: expandir

Expandir pressupõe ir além dos limites na área sobre a qual se tem controle. A **expansão pedagógica** atrelada à ideia neoliberalista de **expansão nos negócios** favorece o crescimento unilateral de empresas como as duas editoras desta pesquisa. Na justificativa de “ajudar o outro”, oriundo de regiões empobrecidas e sem o conhecimento que, supostamente, alavanca economicamente as sociedades de países desenvolvidos, tais empresas criam a necessidade de a LI passar a ser essencial nessas regiões. Nas **SDs** seguintes, temos:

SD6
PEARSON
Acesso em 06/11/2015 às 17:51
<https://www.pearson.com/about-us.html>

We are **the world's largest** education company, with **40,000** employees in **more than 70** countries (...)

SD7
CENGAGE LEARNING
Acesso em 21/11/2015 às 18:38
<http://www.cengage.com.br/quem-somos/>

(...) selos editoriais e marcas, com **mais de 100 anos de história**
(...) presentes **em mais de 140 países**
(...) centros de desenvolvimento de conteúdo **nos cinco continentes**.

SD8
CENGAGE LEARNING
Acesso em 04/06/2016 às 16:30
<http://www.cengage.com.br/quem-somos/>

mais de 100 disciplinas e quatro mil áreas de desenvolvimento.

Nas **SDs 6, 7 e 8**, temos significantes (**largest, mais**) que sustentam ser as empresas as **maiores** e as de **maior expansão territorial**. Em sua superfície discursiva, a **expansão territorial (70 e 140 países)** da Pearson e Cengage Learning exclui qualquer outra editora, garante a oferta de empregos (**40.000**) em outros países, além de garantir a **qualidade e variedade** de seus produtos (**100 e 4.000**), aliados a sua **tradição e liderança** no mercado.

Enquanto que a primeira se autoqualifica por meio do uso da forma superlativa, sustenta frente à outra e ao (futuro) “**cliente mundial**” sua idoneidade para o consumo e inspira “**a confiança do consumidor**” como legítima detentora do saber pedagógico. Evoca, conseqüentemente, na memória discursiva, sua presença secular no mercado, pois esta contribui para a instauração da verdade sobre a editora Pearson.

A editora inglesa traz em seus significantes quantitativos (**40.000 e 70**) a evidência que corrobora a ideologia neoliberalista. **Conquistar novas terras, dominar outros povos** são sintagmas que se deslocam semanticamente no século XXI para outros: **a conquista de novos mercados, a conquista de novos clientes**. Ademais, a **tradição** da editora Pearson e **expansão territorial** da editora Cengage se inscrevem na **formação ideológica expansionista** de nosso século por meio da **FD neoliberal**. Propagada incisivamente pela mídia, a noção de que as grandes empresas, como líderes no mercado, geram lucros na medida em que ofertam empregos (40.000), retoma uma relação que agora se manifesta por seu caráter econômico-social. No entanto, segundo a Pearson, suas propostas educativo-pedagógicas, dentre elas, aprender inglês, “**favorece o país**” no qual “**investem**”.

O processo discursivo da historicidade da expansão marítima de outrora e mercadológica de hoje se inscreve numa dada formação ideológica (FI). As “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” ([1975] 2009, p. 146) determinam os sentidos das palavras no discurso. No caso observado, a ideologia da ação civilizatória das nações desenvolvidas volta-se agora para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento com o pressuposto de emancipá-los à medida que quantificam sua presença no mercado. E esta pressupõe

A expansão colonial e o sistema econômico-político foram o gérmen que deu “bons frutos” em terras ultramarinas e sustentou o crescimento feroz do capitalismo. As editoras, num “já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer” (ORLANDI, [1999] 2013, *Ibid.* p.32) sobre si mesmas, recorrem a nuances semânticas da memória coletiva de um passado em comum: a empreitada “**heroica**” do expansionismo de conquistas de cinco séculos, “**de cinco continentes**” que atravessou o tempo. O ato heroico culmina na ideologia de expansão neoliberal do século XXI: conquistar novos mercados!

Prosseguindo, temos:

SD 9
CENGAGE LEARNING
<http://www.cengage.com.br/solucoes-integradas/governo/>
 Acesso em 04/06/2016 às 17:19

(...) **uma equipe de especialistas com experiência em gestão pública no campo da educação**
 (...) **especialmente capacitada** para compreender **as problemáticas** e agendas do setor em cada região
 (...) **com vocação** para desenvolver **soluções educativas sob medida**.

Na SD9, o uso do significante **vocação** nos causa estranheza, pois parece naturalizar, em seu fio discursivo, o empreendimento neoliberal inserido na área educacional. O sistema de ensino se encontra à mercê das regras do mercado na medida em que pode ser fonte de **lucros** gerados de forma **eficaz**, dois significantes predominantes na **FD neoliberal**. Dessa forma, a **vocação** da editora Cengage Learning para a educação parece caminhar lado a lado com a **missão** de gerir os empreendimentos educacionais e suas **soluções**. Na espessura do interdiscurso da **SD9**, temos a impressão de que a educação de qualidade é **missão** de empresas gestoras, empreendedoras na

experiência em gestão pública no setor da educação e capaz de resolver suas complexidades. Fazem parte da **formação discursiva do empreendedorismo educacional** e confluem com a **formação discursiva educacional**.

Percebemos até aqui que a aventura colonial atravessou os séculos e agora se manifesta nos ideais empreendedores do neoliberalismo. Gentili (GENTILI; SILVA, 1996, p. 4) tece críticas sobre a perspectiva neoliberal que incide sobre o sistema educacional, por ela acreditar que as instituições escolares

[...] enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. (...) A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Assim, a noção empreendedora adquirida ao investir no “setor” pedagógico é justificável e adotada não somente pela Cengage Learning, como observado na **SD9**, mas também por outras tantas empresas que se nomeiam “educadoras” ou “éticas” com relação à gestão pública no Brasil e em outras localidades do mundo⁹⁵ na certeza de que o gerenciamento eficaz de setores públicos depende da expertise empresarial.

A partir das reflexões sobre o tema exposto, propomos deslocar significantes e sintagmas de nosso intradiscurso da **SD9** para outros sentidos, segundo a ideologia neoliberal presente na FD que recebe o mesmo nome:

ESPECIALISTAS (em GESTÃO PÚBLICA)	=	MELHOR ADMINISTRAÇÃO
CAMPO EMPREENDEDOR	=	CAMPO DA EDUCAÇÃO
CAPACITADA	=	FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA ADMINISTRATIVA
AGENDAS DO SETOR	=	OBJETIVIDADE NO SETOR (DE NEGÓCIOS) PEDAGÓGICO

⁹⁵ Citamos aqui algumas empresas brasileiras que, aliadas à ideia de caminharem lado a lado com as questões educacionais do país, lançam campanhas para promover sua ética social. É o caso, por exemplo, do Banco Itaú que distribui livros gratuitamente com o pressuposto de melhorar os níveis de alfabetização no Brasil. Agradeço aqui Inês Confuorto, colega do grupo de pesquisa LEDI, cujas contribuições quanto à questão filantrópica no Brasil, aliada à educação, mobilizaram a discussão desta SD em particular.

SOB MEDIDA

**= O CLIENTE / CONSUMIDOR
(aluno / professor / escola / Estado)
FAZ SUAS ESCOLHAS, ESTAS DETERMINADAS
PELAS EMPRESAS INVESTIDORAS**

Anteriormente, a **expansão territorial** além de suas fronteiras estava veiculada à conquista de poder ao subjugar povos pela força e, subsequentemente, pela imposição da língua e cultura dominantes. A **missão – vocação** da editora Cengage, conforme discutido, se resume, entre todas as outras já citadas anteriormente, na **excelência** em solucionar a problemática pedagógica em países emergentes pelo viés empresarial. Assim, naturalizam-se termos que, paulatinamente, passam a fazer parte da **FD da educação**⁹⁶. O caráter neoliberal do discurso voltado à expansão de mercado adquire novos sentidos. O gráfico explicativo sobre a proposta expansionista do mercado didático-pedagógico da editora Pearson sustenta nossos gestos de interpretação ao longo da SD anterior.

⁹⁶ Tais manifestações semânticas são tratadas nas seções sobre representações do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

Vemos bem ao centro do gráfico o significativo **learner** segmentado e cercado pelo significativo **customer**. É possível observar o caráter de unicidade, uma vez que o círculo não tem começo nem fim, círculo-metáfora do contínuo surgimento de novos mercados, novos setores e mudanças de acordo com as demandas para consumo. Seu gráfico posiciona a editora Pearson como “detentora” (**One Pearson**) dos setores cuja origem é o aprendiz (**learner**) e suas **necessidades** no mundo global. Em outras palavras, o cerne de seu crescimento econômico depende, de certa forma, da existência do aprendiz, acrescentaríamos aqui, oriundo de países cujo crescimento econômico está atrelado às regras mundiais de mercado.

Vemos também os significantes **growth** e **global** relacionados à **FD** da **expansão** e **globalização**. Determinam as novas investidas mercadológicas da Pearson e contemplam setores da economia que se nutrem das necessidades de mercado para ampliar suas esferas de atuação. Para o sujeito atravessado ideologicamente pelo ideal neoliberal, a condução pedagógica por empresas de **sucesso** mundial é aceitável.

O ideal hegemônico da editora se encontra no último círculo, **One Pearson**, envolvendo o objetivo primeiro da empresa: **expandir** e ser **una**, na completude de nunca acabar. É como se sua força econômica de empreendimento pedagógico pudesse envolver seus demais setores e determinasse a forma como a educação deve ser conduzida para gerar **eficácia**, **eficiência**, significantes também recorrentes na **FD do neoliberalismo**.

Heller critica o poder hegemônico de grandes empresas multinacionais que ditam a importância na aprendizagem de LI no mundo. Critica ainda que “se a metáfora central do capitalismo é crescimento, então expansão e intensificação são efeitos previsíveis” (HELLER, 2010, p. 4, tradução nossa⁹⁷). Considerando o modo capitalista de atuar mundialmente - o crescimento contínuo e hegemonia economicamente inabalável - compreendemos como a Pearson concebe a ideia de expansão em países emergentes.

Bauman (1999, p. 73 – 74) também tece críticas quanto ao poder transnacional de tais empresas, pois, para o pesquisador,

[...] graças à nova “porosidade” de todas as economias supostamente “nacionais” e à condição efêmera, ilusória e extraterritorial do espaço em que operam, os mercados financeiros globais impõem suas leis e preceitos ao planeta. A ‘globalização’ nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida”.

E acrescenta que,

⁹⁷ Texto original: If the central trope of capitalism is growth, then expansion and intensification are unsurprising effects. (HELLER, 2010, p. 4).

Devido à total e inexorável disseminação das regras de livre mercado e, sobretudo, ao livre movimento do capital e das finanças, a “economia” é progressivamente isentada do controle político; com efeito, o significado primordial do termo “economia” é o de “área não política”. O que quer que restou da política, espera-se, deve ser tratado pelo Estado, como nos bons velhos tempos – mas o Estado não deve tocar em coisa alguma relacionada à vida econômica: qualquer tentativa nesse sentido enfrentaria imediata e furiosa punição dos mercados mundiais⁹⁸.

Logo, a Pearson determina quando e como deve gerir seus empreendimentos e, para tanto, reforça o discurso aceito mundialmente sobre seus objetivos expansionistas: seguir no mercado e “colaborar” de forma impactante e global.

3.1.3 Missão: financiar a educação

Percebemos, no fio discursivo das **SD11** e **12**, a entrada da Pearson em setores antes públicos, de controle estatal. Destacamos sua entrada em escolas públicas de países africanos, asiáticos e latino-americanos.

Conforme nossa introdução, há vários pesquisadores que investigam a “falência” do sistema público educacional veiculado pela mídia brasileira. Carmagnani (2013, p. 114) critica a incidência de tais reportagens, pois

[...] a legitimação de alguns discursos enquanto “verdades” e o silenciamento de outros, a partir de vários mecanismos discursivos estabilizam algumas concepções sobre a escola, professores, língua, linguagem e línguas estrangeiras.

Ao longo de sua pesquisa, a autora observa que muitas das críticas levantadas por pesquisadores quanto à educação pública brasileira, mais precisamente quanto ao ensino de LI aqui, sugerem o “mau ensino brasileiro” e “o nível baixo dos profissionais” ao mesmo tempo que desconhecem a problemática de nossa educação.

A **FD de escola pública** no Brasil, por exemplo, traz em sua historicidade semântica significantes como **falência, mal funcionamento, baixa eficiência e pouco rendimento**. Em contrapartida, a **FD neoliberal** sobre o gerenciamento do sistema educacional público, envereda por sentidos constituídos negativamente e que atuam para reforçar seu caráter de ineficiência. Na posição-sujeito empreendedor, as editoras partem

⁹⁸ Bauman faz menção ao artigo “Sept pièces du puzzle néolibéral: la quatrième guerre mondiale a commencé”, publicado pela *Le Monde Diplomatique*, em agosto de 1997. O link para acessá-lo é: <https://www.monde-diplomatique.fr/1997/08/MARCOS/4902>

do setor privado com dados “cientificamente” comprovados, argumentos plausíveis para sua entrada paulatina na escola pública e, por fim, gerenciá-la.

Pearson

SD 11
PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html>
 Acesso em 04/11/2016 às 16:25

Pearson’s leadership (...) took up our recommendation to create a **global investment fund**.

(...) **with the vision** that **affordable fees** and a **focus on quality** and **scale** would drive a **successful group of schools** and ultimately a **successful business**.

Since then **we have invested in 10 companies, spanning five countries, and allocated our first fund of 15 million dollars**.

Building on our success, **we plan to invest a further 50 million dollars through PALF in the next few years**.

Our portfolio companies are on an upward trajectory toward growth, profitability and better learning outcomes.

Inicialmente, notamos no link da **SD11** o uso do significante **affordable**. Acreditamos que esteja ancorado num sentido pré-construído que determina “para quem” as escolas do projeto PALF⁹⁹ são destinadas. Como veremos abaixo, pelo significante **affordable** temos outros sentidos:

- **PRODUTO** barato, econômico, a preço módico
DESTINADO AO
- **CONSUMIDOR** de baixa renda, que não pode ter acesso a produtos de alto custo no mercado, oriundo de classes menos favorecidas em países economicamente desprivilegiados

O significante **affordable** determina o consumidor final (aluno de famílias menos favorecidas economicamente) do produto desenvolvido pela Pearson (**affordable schools**¹⁰⁰) e desencadeia uma série de sentidos fossilizados, arriscamos pensar, voltados à atuação de escolas públicas em países emergentes e subdesenvolvidos. O sintagma

⁹⁹ Para ter acesso a dados específicos sobre as escolas do PALF visite o link [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https://www.affordable-learning.com/content/dam/corporate/global/palf/pal/docs/16122014_PALF%20Overview%20Deck_v6%20\(1\).pptx](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https://www.affordable-learning.com/content/dam/corporate/global/palf/pal/docs/16122014_PALF%20Overview%20Deck_v6%20(1).pptx) Acesso em 07/12/2016 às 15:45.

¹⁰⁰ Link para ter acesso às escolas do PALF: <https://www.affordable-learning.com/portfolio.html>

affordable schools nos remete a outros sentidos relacionados ao ensino público e outros países, e mais precisamente, o do Brasil. No esquema abaixo, vemos:

Os sentidos que atravessam a FD **de expansão neoliberal** na construção semântica da **SD11** funcionam como justificativa “lógica” para a empresa Pearson ampliar sua atuação mercadológica no setor público de ensino.

Como explica Orlandi ([1999] 2013, p. 44),

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas.

A espessura discursiva na **SD11** e nas demais **SDs** desta subseção parecem ser constituídas a partir do pré-construído que permeia o *modus operandi* de escolas públicas: **resultados acadêmicos notoriamente baixos** o que **resulta na baixa eficiência de futuros empregados**. A “eficiente” atuação das empresas à disposição dos setores públicos é o pré-construído que emerge em questões ideológicas entre o público e o privado. Enquanto que o significante **resultados** (no setor público) apresenta sentido negativo (**baixos, ineficientes, a longo prazo**), no setor privado o mesmo significante se desloca para outros significantes: **lucros, eficiência, rapidez, crescimento, futuro promissor**.

Nas próximas **SDs**, temos

SD12

PEARSON

www.pearson.com/about-us/transforming-our-business/school.html

Acesso em 30/04/2016 às 17:32

95% of public schools using a Pearson NAME¹⁰¹ Sistema perform above their national average and, overall, **outperform other learning institutions by 25%.**

SD13

PEARSON

<https://www.affordable-learning.com/about.html>

Acesso em 21/11/2016

Our vision is **to help millions of children in the world access a quality education in a cost effective, profitable and scalable manner.**

(...) we want to demonstrate to governments and donors that private education can help to educate their youngest citizens in an efficient way.

SD14

PEARSON

<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html>

Acesso em 04/11/2016 às 16:25

(PALF) would have a laser focus on education companies **in the developing world demonstrating high learning gains for low cost.**

(...) there have been critics as well, who would like to see any investment dedicated to directly improving the public sector.

(...) every child should have access to higher quality education, but we are certain that the private sector has a vital role to play in making this a reality.

(...) large swaths of parents and students in the developing world have a tremendous demand for high-quality education and would choose to invest their scarce dollars in learning opportunities to provide for a better future for their families.

SD15

PEARSON

<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html>

Acesso em 04/11/2016 às 16:25

We have fuelled the fire for entrepreneurs and investors to believe they can be successful in tackling the education crisis.

¹⁰¹ Acrônimo para Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME). Para maiores informações, acesse o link: <https://br.pearson.com/educacao-basica/name.html> .

A atuação da Pearson se expande a cada nova investida empresarial, e como verificamos nas SDs acima, começa a exercer controle sobre a educação pública no Brasil com o pretexto de oferecer melhores resultados quando seu sistema de ensino é implementado. Ao mostrar evidência quantitativa (**melhores resultados comprovados em 25% quando comparados à média do ensino público**) reforça a imagem da escola pública ineficaz. A repetição discursiva confirma a ineficiência estatal no “gerenciamento” do sistema público de ensino.

Carmagnani (2013, p. 117 - 118), sobre os efeitos midiáticos na educação pública e no ensino da LI, nos adverte que

A mídia em geral tem apontado o fracasso da escola através dos índices internacionais e da denúncia sobre a má-formação de professores (que nem sempre conhecem o conteúdo que devem ensinar!). Os problemas que geram os índices baixos de resultados e as razões que levam à pouca eficiência de vários cursos de formação são condensados no sintagma “mau ensino brasileiro”. A condensação realizada não deixa espaço para a discussão das condições de produção da formação dos profissionais e da conjuntura político-econômica dos responsáveis pela educação no país.

As observações da pesquisadora suscitam questionamentos quanto à divulgação aparentemente ingênua de reportagens sobre a expansão pedagógica da Pearson no mercado brasileiro¹⁰². Percebemos que as SDs do bloco acima têm apelo emotivo e destacam a demanda social pela intervenção “**daqueles que realmente sabem fazer o melhor**”. Voltando-se à ideia de ser **missão da empresa** contribuir para **a construção de um mundo melhor** (lembrando que em sua história empreendedora, a Pearson começou como construtora civil), a editora procura propagar sua expertise em transformar as escolas públicas de países subdesenvolvidos em escolas “customizadas” e financiadas por empresas que também são parceiras de tal empreendimento.

Logo, a partir da discursividade das SDs 12, 13, 14 e 15, temos:

¹⁰² Artigo sobre a atuação da Pearson no mercado brasileiro em 2016 publicado na Revista ÉPOCA: <http://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2016/06/pearson-avalia-aquisicoes-no-brasil-em-meio-consolidacao-do-setor-educacional.html> Acesso em 06 de jan. 2017.

A demanda econômica para que as escolas “produzam” cidadãos qualificados para o mercado é confirmada pelos sintagmas **a cost effective, profitable and scalable manner**. Para tanto, a Pearson atua como intermediária para que as empresas acreditem em sua proposta pedagógica e possam, ao final, garantir **growth, profitability and better learning outcomes**. Daí sua entrada no setor público devido à **ineficiência estatal**.

Amarante (1998, p. 53 - 54) observa que

[...] para o Estado Neoliberal, o melhor Estado é o Estado mínimo. Dessa forma, há uma crescente valorização do privado em detrimento do público, já que as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas em contraposição à eficiência, efetividade, produtividade do setor privado que, por sua natureza menos burocrática, responde de forma mais rápida às transformações do mundo moderno. Assim, manifesta-se uma total confiança na eficiência da competição, base do mercado livre.

Por fim, justificam seu avanço no setor público de educação, pois **cada** criança deve ter **acesso à educação de melhor qualidade**, sem deixar de denunciar a “ineficiência” dos órgãos públicos: o papel vital (único) do setor privado em levar a educação de melhor qualidade a todos (**the private sector has a vital role to play in making this a reality**). A devoção familiar aos filhos é enfatizada pelo uso do adjetivo **scarce**, como prova de que tornar-se consumidor da Pearson é uma questão ética. Por meio das escassas economias, as famílias adquirem o **produto de qualidade e satisfação garantida** para seus filhos.

Devemos observar que o uso da conjunção adversativa **but (SD14)** poderia ser substituída pela conjunção explicativa **because**, pois o trecho todo parece explicar a razão

pela qual a entrada de “**affordable schools**” no setor público é crucial. Ademais, percebemos novamente o embate entre a ideologia do setor público e a ideologia do setor privado: a adversidade **estatal** versus a explicação possível para justificar o empreendedorismo no **sistema educacional**. Considerando as reflexões analíticas acima, pensamos:

E complementando a questão da privatização escolar tratada discursivamente, voltamo-nos a Gentili (1996, p. 10) a respeito das novas formas de “gerenciamento pedagógico”. Para o autor, elas funcionam a partir de normas desenvolvidas para empresas *fast food* e surgem como

A McDonaldização da escola, processo que se concretiza em diferentes e articulados planos (alguns mais gerais e outros mais específicos), constitui uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais.

Consequentemente, não somente a *McDonaldização* é implementada para o crescimento de “empresas-escolas” em países subdesenvolvidos e emergentes, mas é usada para acelerar sua atuação na base social da pirâmide. Transformar a escola em empresa (fábrica de produto humano utilizável no mercado global) se torna o objetivo central de investimentos no setor educacional.

Acrescentamos aqui algumas outras SDs e seus significantes para concluirmos a discussão desta seção. Vejamos,

SD16
PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html>
Acesso em 04/11/2016 às 16:25

I joined Pearson shortly after and conceptualized a way for **the world's largest education company** to play a leading role in **fuelling innovation across the developing world**—and therefore **better learning outcomes**.

SD17
Pearson
<https://www.pearson.com/about-pearson/who-we-are/our-business/our-history.html>
Acesso em 30/04/2016 às 18:00

By the 1880s, Pearson became **one of the world's largest building contractors** at a time when the industry controlled development of the transportation, trade and communication links that **fuelled world economies**.

SD18
PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html>
Acesso em 04/11/2016 às 16:25

We have fuelled the fire for entrepreneurs and investors to believe they can be successful in tackling the education crisis.

Ousamos relacionar o uso do verbo **to fuel** nas SDs acima à Revolução Industrial do século XIX. Valendo-se do sentido historicamente inserido no discurso em LI (**links that fuelled world economies**), a editora volta-se a sua história e ao êxito da era industrial para “fomentar” a produção e consequente sucesso empreendedor neste século. A expressão tem na sua essência a constante necessidade de “alimentar” as máquinas com combustível para seguir funcionando de acordo com as demandas do mercado capitalista emergente. A máquina empreendedora e a perspectiva visionária para o setor educacional precisam da atitude de investidores que representem a energia das fábricas de outrora (**to be fuelled with wood**), a energia do “nunca parar” (**fuelling innovation**), o que também sustenta o pré-construído do setor privado e sua eficiência nos resultados (rápidos). A tecnologia é metáfora para a indústria de outrora. Enquanto que a última determinava os

trilhos por onde as locomotivas da economia extrativista deviam desbravar (**the industry controlled development of the transportation, trade and communication**), segundo os interesses das nações colonizadoras, a primeira determina hoje os rumos (**in tackling the education crisis**) que o sistema educacional em países subdesenvolvidos e emergentes devem adotar.

Partamos para a última subseção sobre autorrepresentação.

3.1.4 Missão: promover a ciência e a tecnologia

A curiosidade pode ser inerente a todos os povos, no entanto, alguns são “privilegiados” quanto à possibilidade de acesso às ferramentas produzidas pela editora, enquanto outros são responsáveis pelo fornecimento de tais *possibilidades*. Portanto, compartilhamos das observações de Phillipson ao salientar que “é necessário analisar a anatomia discursiva de um caso específico do imperialismo científico” (PHILLIPSON, 1992, p. 82, tradução nossa¹⁰³).

Consideramos que a Cengage Learning, aliada à expertise fotográfica da National Geographic, divulga sua **missão** de promover a ciência e a tecnologia no contexto pedagógico. A historicidade da segunda como empresa e seu “legado de mais de cem anos de conteúdo”, a saber imagens fotográficas de vários cantos do mundo, com suas paisagens, com seus povos, habitantes das mais remotas regiões do planeta, ainda emerge na memória discursiva de quem consome seu conteúdo. Mizan (*Ibid*, p. 21) problematiza o uso da fotografia ao longo dos anos da National Geographic por ser produzida em determinado lugar e por determinados cientistas. A pesquisadora salienta que

Sua ciência pretende ser objetiva, racional, neutra sem a influência de tendências subjetivas e locais quanto ao conhecimento. Porém, o local no qual nos encontramos tem influência na nossa perspectiva. Considerando que esses cientistas se encontram num espaço hegemônico, eles veem as coisas sob uma perspectiva hegemônica que não pode ser purificada da ideologia da cultura de onde ela se origina. Abordamos o conceito de visualidade como ferramenta usada pela revista para provar a suposta objetividade das histórias por ela contadas. Podemos dizer que a fotografia é o protótipo da representação objetiva, pois a realidade “é representada exatamente como é”. (MIZAN, 2011, p. 21, tradução nossa¹⁰⁴).

¹⁰³ Texto original: What needs analysis is the anatomy of the discourse of one particular example of scientific imperialism. (PHILLIPSON, 1992, p. 82).

¹⁰⁴ Texto original: Their science is supposed to be objective, rational, neutral and not influenced by subjective and local trends of knowledge. However, the place where we are located influences our perspective. And since these scientists are located in a hegemonic space they see things from a hegemonic perspective that cannot be purified from the ideology of the culture where they come from. We address the concept of visuality as the tool used by the magazine to prove the alleged objectivity of the stories it tells.

As reflexões da autora indicam a não objetividade do elemento fotográfico na construção imagética (de um povo, de um lugar) apesar de o seu caráter insistir em ser documental e, por conseguinte, científico. Verificamos a homogeneidade na repetição de significantes relacionados ao “carro chefe” da National Geographic e razão de sua tradição no mercado editorial e documental: a fotografia.

A **SD19**, por exemplo, compreende vídeo publicitário com imagens de temas diversos (fauna, flora, paisagens e povos de regiões inóspitas, referências a ciência) à medida que o diretor-geral do ensino da LI discorre sobre o papel da National Geographic e a importância da fotografia para levar o mundo na sala de aula. Temos, logo abaixo, algumas imagens que compõem vídeo¹⁰⁵ publicitário da **Cengage Learning**:

SD19
CENGAGE LEARNING
http://ngl.cengage.com/about/elt/?cid=home4ki&iba=4ki_brazil_who_thmb
 (vídeo publicitário com imagens que ilustram a fala do apresentador)
 Acesso em 05/01/2016 às 16:10

1

2

3

4

Photography can be said to be the prototype of objective representation since reality is “depicted exactly as it is”. (MIZAN, 2011, p. 21).

¹⁰⁵ É recomendável assistir o vídeo publicitário para melhor compreensão de como as imagens sustentam a proposta da National Geographic learning: levar o mundo e a realidade à sala de aula (bring the world to the classroom and the classroom to life).

5

6

In this century, **global awareness is a requirement.**

We believe we can't **understand the world** if we don't experience it.

Photography helps us to deliver the world to learners and **we use it everywhere in our materials** for that reason.

(...)

Like photographs, we believe **they speak for themselves**

With incredible National Geographic photography and video, we can bring the world to the classroom and the classroom to life.

No discurso verbal em destaque, observamos a importância dada à fotografia, ferramenta científica, para que a Cengage Learning confirme a “realidade” como ela é. A fotografia é evidência da narrativa que a complementa e divulga as experiências da National Geographic mundo afora. Logo, a experiência do mundo “como ele é” fica nas mãos dos exploradores da editora (**we can't understand the world if we don't experience it**). Porém, o pronome pessoal “**we**” corresponde às equipes científicas, àquelas com acesso a todos os lugares do mundo. A fotografia serve como prolongamento de suas descobertas científicas para o outro que dela depende para descobri-lo (**we can bring the world to the classroom and the classroom to life**). Na transparência imaginária dos sentidos imbricados nas imagens produzidas em caráter científico (**they – the photographs – speak for themselves**), esperam que os alunos também explorem o mundo tal como seus exploradores - fotógrafos e cientistas - o fazem (**photography helps us to deliver the world to learners**). Contudo, nas palavras de Wolff (2005, p. 21) “a imagem é então o representante, o substituto, de qualquer coisa que ela não é e que não está presente.” Com o intuito de levar o mundo à sala de aula por meio de imagens, a National Geographic as divulga a partir de seu olhar ideológico, simulacro do mundo, de suas complexidades sociais, políticas e econômicas. Ao se voltar à *expertise* fotográfica, a editora coloca a ciência como mola propulsora de sua missão exploratória. Ademais, sugere a curiosidade inerente da ciência de ir além dos limites, de ser **transformadora**,

de ser a **solução inequívoca** para muitos problemas, reforçando a lembrança de sua legitimidade secular.

Sobre esta reflexão, voltamo-nos aos significantes já discutidos, mas que vêm à baila. **Mudanças** e **transformação** aparecem para corroborar a noção discursiva de que o sujeito, “constituído em sua relação com o sentido *representa*, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (itálicos do autor)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 151). Inscritos na **FD colonialista**, como observado no início desta seção, reforçam discursivamente a missão do colonizador de **transformar** sociedades estáticas (segundo o colonizador) em sociedades onde o progresso - representado pela ciência - esteja presente.

O cientificismo exploratório, desencadeado no final do século XVIII, ainda se sustenta no discurso não verbal quanto ao exotismo do mundo remoto ao mesmo tempo que apresenta, por exemplo, a prova (imagética) de outros mundos.

Galtung¹⁰⁶ (1980, p. 130, *apud*. Phillipson, *Ibid.* p. 57) ilustra a forma como o imperialismo científico, e acrescentaríamos aqui o caráter missionário das empreitadas de cunho científico em países periféricos¹⁰⁷, ainda estão presentes hoje:

Se o Centro sempre determina quem serão os professores e define o que deve ser ensinado (desde o evangelho do Cristianismo até o evangelho da Tecnologia e Ciência), e a Periferia sempre fornece os alunos, então há um padrão imperialista específico... um padrão observado nas equipes científicas do Centro que vão até as nações periféricas para coletar dados (matéria-prima) na forma de depósitos, sedimentos, flora, fauna, descobertas arqueológicas, atitudes, opiniões, padrões de comportamento, assim como para processamento e análise de dados, e formação teórica (como processamento industrial em geral). Tudo isso ocorre nas universidades centrais (fábricas) para que o produto final, um artigo, um livro (bens manufaturados), seja enviado para consumo nos centros periféricos, mas sem antes ter criado a demanda por meio do efeito de demonstração, treinamento no país central e certa participação, mesmo que reduzida, da equipe da coleta de dados. Este paralelo não é parte de uma piada, corresponde a uma estrutura. (GALTUNG, 1980, p. 130, *apud*. PHILLIPSON, *Ibid.* p. 57, tradução nossa¹⁰⁸).

¹⁰⁶ GALTUNG, J. **The true worlds**: a transnational perspective. New York, The Free Press, 1980.

¹⁰⁷ Para Galtung são países menos desenvolvidos, dependentes dos países centrais, detentores industriais e fornecedores de seus produtos aos primeiros. Em inglês os primeiros são chamados de **Periphery** ou **peripheral** countries e os últimos recebem o nome de **Centre** ou **central** countries.

¹⁰⁸ Texto original: If the Center always provides the teachers and the definition of what is worthy of being taught (from the gospels of Christianity to the gospels of Technology and Science), and the Periphery always provides the learners, then there is a pattern of imperialism... a pattern of scientific teams from the Center who go to Periphery nations to collect data (raw material) in the form of deposits, sediments, flora, fauna, archaeological findings, attitudes, opinions, behavioral patterns, and so on for data processing, data analysis, and theory formation (like industrial processing in general). This takes place in the Center universities (factories), in order to send the finished product, a journal, a book (manufactured goods) back for consumption in the center of the Periphery, first having created a demand for it through demonstration

Tal estrutura imperialista assegura a dependência tecno-pedagógica, no caso de nossa pesquisa, por parte das “nações periféricas” pelas “nações centrais”. Nas palavras de Phillipson (*Ibid.*, p. 58), é estabelecido um certo tipo de “monopólio de pesquisa científica”, seja quanto à pesquisa científica ou à problemática de países subdesenvolvidos, esta última constantemente tratada pelas nações centrais.

Para aprofundarmos nossa análise sobre a questão da exploração científica, apresentamos a **SD19** que se desdobra ao longo do vídeo em destaque. **We believe** é título do vídeo e este sintagma é repetido como mantra norteador da missão da proposta pedagógica da Cengage Learning junto à National Geographic: **levar o mundo à sala de aula**. Contudo, o verbo “**to believe**” pode ser tomado, na deriva de sentido, como “**confiar**” e, ousamos pensar, está no interstício que separa a ciência da religião. Esta deixa de ser onipresente dando lugar à primeira. Assim, a Cengage Learning - National Geographic reconhece:

- ✓ **ACREDITAR NO PODER DA EXPLORAÇÃO (NO PODER DA CIÊNCIA)**
- ✓ **ACREDITAR NO PODER DA NARRAÇÃO (SOBRE A HISTÓRIA POR ELES NARRADA SOBRE O MUNDO E SEUS DIVERSOS POVOS)**

SD20

CENGAGE LEARNING

http://ngl.cengage.com/about/elt/?cid=home4ki&iba=4ki_brazil_who_thmb

Acesso em 16/05/2016 às 10:11

Vídeo à direita

Dennis Hogan on NGL Photography
2:26

National Geographic:
We Believe
2:26

effect, training in the Center country, and some degree of low-level participation in the data-collection team. This parallel is not a joke, it is a structure. (GALTUNG, 1980, p. 130, *apud*. PHILLIPSON, *Ibid.* p. 57).

1

2

We believe in the power of **science** to answer questions.

3

4

5

We believe in the power of **exploration** to discover new possibilities.

6

7

We think we know this place, but we don't.
We think we know how things work, but we don't.
That's why exploration is so fundamental to the world.

8

9

10

11

12

We believe in **the power of storytelling** to create **deeper connections**.

No conteúdo não verbal da **SD20**, percebemos a relevância de outros mundos nas representações da editora. Conhecer a ciência por meio da Cengage Learning é também procurar terrenos inexplorados e ser, como os profissionais da editora, cientistas. A crença no Deus uno e controlador do Homem agora é metáfora para a crença na Ciência na qual todos devem confiar e, acima de tudo, acreditar inquestionavelmente. A editora compartilha sua missão exploratório-científica com o homem comum. Qualquer “indivíduo”¹⁰⁹ pode aprender e ter acesso à ciência, pois para a Cengage Learning –

¹⁰⁹ Empregamos o significante **indivíduo** propositalmente uma vez que ele difere do sujeito lacaniano constituído linguisticamente e que, em nossa pesquisa, segundo o viés da AD, é atravessado ideologicamente.

National Geographic, nascemos humanos para assim o fazer (**our human nature is to push into places that we don't know about**). O indivíduo se depara com o desconhecido que ora o impacta ora o atrai, assim como ocorreu nos séculos de exploração colonial.

Por dar primazia ao conhecimento, a editora reforça a ideia da crença do que é produzido por sua equipe de “exploradores”. A fotografia é, portanto, a realidade concretizada de sua verdade. O uso do pronome **we**, tanto no título quanto ao longo do vídeo, convoca o visitante, futuro consumidor dos produtos da editora, a também acreditar, confiar em suas propostas, conforme podemos observar nos trechos que ilustram a sequência de imagens numeradas no quadro acima.

A chegada do explorador (ciência) a um lugar remoto, habitado pelo sujeito alheio ao desenvolvimento capitalista do mundo “civilizado”, estabelece laços (figuras 10, 11 e 12), provoca **mudanças** em povos considerados atrasados pelo cientificismo acadêmico ocidental (figura 2). A forte relação entre ambos, representada no abraço entre habitantes de mundos longínquos e dicotomicamente representados (figuras 11 e 12), segue com a aproximação (aceitação do novo) dos demais sujeitos. O abraço simbólico pode trazer a **transformação** cujo lema a editora resume no final do vídeo: **we believe in the power of science, exploration and storytelling to change the world**.

O **explorador** anônimo (figuras 3, 4 e 5) aparece ocultado diante da grandeza da montanha, talvez metáfora para o significante **ciência**. **Explorar, ir além dos limites, a pequenez humana diante da vastidão do mundo**, são imagens semanticamente construídas e inseridas na **FD da ciência**.

O visitante, como espectador, compartilha das experiências e “sentimentos” de exploradores da NatGeo que confessam “não saber a razão pela qual se preocupam com a matança de elefantes”¹¹⁰, ou que admitem que “só em passar um pouco de emoção, se puder fazer as pessoas verem que este lugar existe, já se dão por satisfeitos”¹¹¹. Portanto, a missão da NatGeo é apresentar ao outro o “mundo como ele é”.

Tal enfoque visual nos remete às reflexões de Kress e van Leeuwen (1996, p. 34) sobre as novas realidades no panorama semiótico. Para os autores elas são

[...] provocadas por fatores sociais, culturais e econômicos: pela intensificação da diversidade linguística e cultural dentro das fronteiras dos estados nação; pelo enfraquecimento destas fronteiras nas

¹¹⁰ “**Why do I wake up every morning and worry about people shooting elephants, people cutting down their trees?** I don't know why! It's an obsession, but it is!” (parte do excerto da transcrição do vídeo 3).

¹¹¹ “I'm only a photographer. Not a politician, not a scientist. **If I can turn just a little bit of emotion, if I can just make people see that this place exists, then I'm done!**”

sociedades, devido ao multiculturalismo, mídia eletrônica de comunicação, tecnologias de transporte e desenvolvimentos econômico e global. Os fluxos globais de capital e informação de todos os tipos, de commodities, e de pessoas não rompem apenas as fronteiras políticas e culturais, mas também as fronteiras semióticas. (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 34, tradução nossa¹¹²).

Diríamos que as novas tecnologias apresentadas pela Cengage Learning, em parceria com a National Geographic, insistem na propagação de imagens de lugares e de povos “incomuns”, anteriormente explorados na literatura colonial. Nas imagens que constituem o vídeo, a narração de seus participantes, anônimos exploradores e participantes no “desenvolvimento científico”, são desenvolvidas de modo a contemplar o mundo como ele se mostra, e o caráter científico que explorá-lo deve adquirir. Logo, personagens do vídeo “equipados tecnologicamente” (figuras 6 e 7), representam o “**poder da ciência**”, na sociedade das “**evidências**”.

A **ciência inquestionável** é representada pela sofisticação fotográfica da editora e busca a emancipação cultural e educacional de povos remotos de economias emergentes. Na proposta expansionista, observada pelas imagens da **SD20**, a editora espera **unir povos, derrubar fronteiras** (figuras 10, 11 e 12), pois, o “discurso da globalidade”, nas palavras de Casanova (2001, p. 50), se inscreve ideologicamente e contribui “para ocultar ou ocultar-se dos efeitos da política neoliberal conservadora.” Acrescentamos que tal discurso contribui para instaurar uma relação dependente entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvido cuja origem é colonial. Assim, o fim das “fronteiras culturais” favorece a entrada de investimentos neoliberais nos países desprivilegiados, além de instaurar a ordem homogeneizante que determinará as regras do mercado por meio de um discurso cientificista, aqui corroborado pela fotografia, pela exploração territorial de **lugares inóspitos**, do contato com **povos de culturas ímpares**. (MIZAN, 2011).

A **transformação**, por meio da **tecnologia**, surge na velocidade da luz e provoca mudanças ininterruptas, fomento para o mercado de novas tecnologias e novas teorias científicas sobre novas formas de ensinar, estas sempre mais **inovadoras, flexíveis e visionárias** no **mercado global** para continuar gerando lucros. Temos, então

¹¹² Texto original: The new realities of the semiotic landscape are brought about by social, cultural and economic factors: by the intensification of linguistic and cultural diversity within the boundaries of nation states; by the weakening of these boundaries within societies, due to multiculturalism, electronic media of communication, technologies of transport and global economic developments. Global flows of capital and information of all kinds, of commodities, and of people, dissolve not only cultural and political boundaries but also semiotic boundaries. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 34).

- ✓ **National Geographic (know-how científico): impacto no mercado educacional mundial**
- ✓ **Inovação: poder para transformar**
- ✓ **Soluções integrais e inovadoras: produtos pedagógicos desenvolvidos tecnologicamente**
- ✓ **Mundo real = educação = tecnologia**
- ✓ **Inovação tecnológica = rapidez e eficiência**
- ✓ **Mercado educativo = tecnologia (Cengage Learning)**

A ciência torna-se sinônimo de educação, mas desta vez, além de estar ainda aliada a metodologias (cientificamente) desenvolvidas (como na expansão linguística colonial e neocolonial), agora se ampara nas demandas tecnológicas de mercado.

Outro significante recorrente da **FD da educação e tecnologia** é **solução**. Tal significante pressupõe **tecnologia** e, conseqüentemente, materializada em **materiais importados** cujo resultado será a **dependência didático-pedagógica** em conhecimento de nações centrais.

Assim, temos:

SD21 CENGAGE LEARNING http://www.cengage.com.br/solucoes-de-aprendizagem/ Acesso em 11/11/2016 às 17:05	SD22 PEARSON https://www.affordable-learning.com/content/corporate/global/palf/en/home.html Acesso em 11/11/2016 às 17:20
(...) adaptar qualquer solução às necessidades do cliente (...) fornecer às empresas uma solução integral de experiência de aprendizagem de alto valor (...) com vocação para desenvolver soluções educativas sob medida. (...) soluções integradas de aprendizagem (...) soluções completas de informação (...) de uma gama de soluções acadêmicas criadas pela National	(...) to support entrepreneurs with solutions ? (...) a mandate to invest in market based solutions that will improve access to high quality education for poor families across the world.

<p>Geographic Learning para a aprendizagem do idioma inglês</p> <p>A Cengage Learning é uma empresa versátil, provedora de soluções integrais e inovadoras</p> <p>Nossas soluções para educação combinam tecnologia modular e flexível, ampliação de conteúdos de alta qualidade e relevância</p> <p>Desenvolvemos soluções inovadoras ao ensino-aprendizagem do idioma para todas as idades e setores educativos.</p> <p>Nossa prioridade e compromisso número 1 é oferecer soluções acadêmicas de nível mundial e serviços que ajudem as pessoas a alcançarem sucesso em sua vida pessoal e profissional.</p> <p>National Geographic learning suite of solutions includes new research phase programme from K to 12, and adult and academic students.</p> <p>NatGeo learning reflects NatGeo mission to inspire people to care about the planet with rich and engaging and instructional material providing the solutions you've been asking for.</p>	
---	--

Nos exemplos do bloco em questão, em especial os da **SD21**, temos repetição do significante soluções ou solução. Parece-nos oportuno compartilhar observações de Coracini sobre a interferência de pedagogias de países centrais no fazer pedagógico quanto ao ensino de LI no Brasil, por exemplo. Para a autora (2007, p. 231) o uso excessivo de recursos linguísticos tecnologicamente “imprescindíveis” denota

[...] a dificuldade de encontrar solução para os problemas pedagógicos e, por isso mesmo, são sempre acompanhados de teorias ou por reflexões teórico-práticas que justificam as mudanças e o uso de recursos, verdadeiro simulacro de soluções...

Distintamente de seu sentido etimológico¹¹³, as **soluções** aqui apresentadas carregam em seu sentido o apagamento dos problemas que emergem no contexto pedagógico, no contato com o outro que, no caso desta pesquisa, é sujeito constituído ideologicamente. Tais complexidades são inerentes a qualquer situação onde o sujeito está inscrito. A repetição do significante **soluções** também nos chama a atenção para o que constitui a repetição empírica¹¹⁴, nas palavras de Orlandi. Em nosso caso, o uso exaustivo do significante da **SD21** não favorece a reflexão sobre os problemas relacionados à educação em si, mas surgem na promessa de mudanças para um mundo melhor somente se as **soluções**, oferecidas pelas editoras, forem “aceitas” pelos clientes.

Já na **SD22**, o significante **solução** é usado de maneira distinta, pois seu sentido está qualificado pelo significante **mercado (market based solutions)**, sendo que este se inscreve na **FD do mercado pedagógico**. Ele se refere aos mercados voltados a comunidades empobrecidas cujas necessidades são supridas pelas **soluções** oriundas de empresas que “entendem a problemática social do local contemplado”. Ele pode ecoar também na memória discursiva dos sujeitos que por ele são impactados e constituídos na miríade de outras **soluções**. Enquanto que para a primeira editora a **solução** se concretiza no consumo de ferramentas pedagógico-tecnológicas, para a segunda, a solução se encontra primeiramente no financiamento empresarial direto da educação.

Tal afirmação parece ser possível a partir das duas SDs que seguem. A imagem que ilustra a **SD23** abaixo resume as intenções da **solução integral: a educação tecnológica**. Esta se compõe de textos, fotos, vídeos, mapas, **tudo ao gosto do cliente**. Vejamos:

SD23

CENGAGE LEARNING

www.cengage.com.br/solucoes-integradas/academico/

¹¹³ No latim, a palavra *solutio* tem em muitos de seus sentidos a ideia de dissolver, dissipar, decompor, o que implica que o significante *solução* decorre de um problema que deve ser analisado, segmentado e compreendido para que depois seja resolvido. Ou seja, a *solução* de um problema, por exemplo, decorre de um longo processo reflexivo empreendido anteriormente a sua solução propriamente dita.

¹¹⁴ Orlandi (1998, p. 208) nos explica que a relação entre a paráfrase e a polissemia constitui a linguagem. No tocante às formas de repetição, ela as divide em três:

- a. A repetição empírica, a qual a autora chama de “efeito papagaio” onde ocorre a repetição exaustiva, sem sua historicização;
- b. A repetição formal, técnica, que envolve a produção de estruturas gramaticais sem qualquer relação com o sujeito e sua memória discursiva;
- c. A repetição histórica a qual insere o dizer na rede de filiações e significa a língua para o sujeito historicamente. O sujeito aqui se inscreve no discurso, pois na repetição, os sentidos nele também se inscrevem.

Acesso em 11/11/2016 às 16:01

Mercado
Acadêmico

SD24

CENGAGE LEARNING

www.cengage.com.br/solucoes-integradas/academico/

Acesso em 11/11/2016 às 16:01

Nossas **soluções** para educação combinam tecnologia modular e flexível, ampliação de conteúdos de alta qualidade e relevância, tanto em formato virtual como físico, além de uma diversidade de formatos multimídia de apresentação (textos, fotos, vídeos, mapas).

A imagem dos computadores ordenadamente dispostos sustenta a ideia de **solução** por meio das novas tecnologias: a organização no sistema educacional em desordem. A educação e sua consequente qualidade dependem do uso da inovação tecnológica. O título da imagem, “**Mercado Acadêmico**”, prepara seu futuro: conhecimento mediado por **sujeitos anônimos atrás das telas do amanhã**.

Considerando as prévias discussões, arriscamos pensar em nossa breve síntese que:

EDITORAS	DESLOCAMENTOS
We have a simple mission	expandir mercados
We help people	a falar nossa língua / a comunicar-se em nossa língua, a ensinar / a aprender nossa língua

We care deeply about education (teachers as mediators / instructors, students as future employees)	para ensinar (bem) nossa língua da maneira que queremos para os fins que buscamos
---	---

A máxima de “os fins justificarem os meios” parece ganhar força na ideologia que se apoia em última instância no imperativo da sobrevivência do mercado neoliberal, no qual **tudo** se justifica, inclusive as práticas para controle e submissão. “**Emancipar**” ilusoriamente os países em desenvolvimento é “assisti-los” político-economicamente. Não obstante, para este processo acontecer é primordial equipá-los com “**ferramentas**” para uso da mão de obra minimamente capaz. Avançando para as representações sobre o sujeito, partimos para as duas próximas seções.

3.2 O sujeito

Sabemos que o indivíduo se torna sujeito quando partícipe de uma prática social. A “forma-sujeito”, nas palavras de Pêcheux, o historiciza ([1975] 2009, p. 150). Na “interpelação do indivíduo em sujeito”, ocorre sua identificação por meio da formação discursiva dominante; esta o constituirá em sujeito.

Constituído ideologicamente na sociedade capitalista, controlado pela ideia da livre escolha, “o sujeito moderno – capitalista – é”, segundo Orlandi,

[...] ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros mas até de si mesmo. Basta ter poder... ([2008] 2012, p. 104)

Acrescentamos ainda, segundo observações de Braunstein, que o sujeito é supostamente constituído pela rede emaranhada do inconsciente. O ser social, oriundo do pensamento racional cartesiano, é determinado pelo conhecimento biológico neural. Sem o corpo, não ocorrem os fenômenos conscientes e estes não existem empiricamente “sem as associações e representações da palavra” (BRAUNSTEIN, 2008, p. 73, tradução nossa¹¹⁵). Dessa forma, acreditamos, como o autor, que o sujeito, supostamente da consciência, é sujeito complexo, composto de “partes flutuantes do iceberg de uma estrutura complexa onde o inconsciente e o não-dito do discurso aparecem como condicionantes e

¹¹⁵ Texto original: [...] pueden tener existencia empírica sino bajo la forma de asociaciones entre representaciones de palabra. (BRAUNSTEIN, 2008, p. 73).

delimitadores do consciente e do dito” (*Ibid.*, p. 73, tradução nossa¹¹⁶). Procuramos, então, observar o sujeito, interpelado pela individualização da ideologia capitalista, na suposta transparência da linguagem, matéria prima do discurso (verbal e não verbal) de nosso *corpus*.

Na tentativa de aproximarmo-nos dos sentidos na representação do sujeito-professor e do sujeito-aluno, respectivamente, dividimos as representações do primeiro em três seções:

- O sujeito-professor: mediador da ciência do século XXI
- O sujeito-professor: capacitador profissional no mundo virtual
- O sujeito-professor brasileiro do século XXI

3.2.1 O sujeito-professor

Para iniciarmos a análise das representações do **sujeito-professor**, precisamos pensar sobre o papel do professor não nativo de LI e sua atuação. Para Rajagopalan, “professores falantes não nativos são geralmente tratados como cidadãos de segunda categoria no mundo do ensino de LI” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283, tradução nossa¹¹⁷). E prossegue

[...] uma possível razão para esta situação lastimável não está tão longe de ser compreendida: no mundo contemporâneo, o inglês não é apenas uma outra língua; é o produto de venda mais ambicionado no mercado de ensino de língua estrangeira. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283, tradução nossa¹¹⁸).

É sabido que sempre houve uma certa “marginalização”, segundo o autor, com respeito ao material produzido em países periféricos pelo mercado competitivo de LI. Os privilégios que decorrem desse setor mercadológico são voltados às nações centrais. Ou seja, o conhecimento de professores não nativos sempre ficou não legitimado dada a sua origem além das fronteiras dos países hegemônicos detentores do inglês como primeira língua. Todavia, como o autor observa, atualmente, quase 80% dos professores não nativos de inglês constituem “os párias sociais” no ensino de LI.

¹¹⁶ Texto original: [...] porciones flotantes del iceberg de una estructura compleja, donde lo inconsciente y lo no dicho de su discurso aparecen como condicionantes y delimitadores de lo consciente y de lo sí dicho. (BRAUNSTEIN, 2008, p. 73).

¹¹⁷ Texto original: Non-native speaker teachers (NNSTs) are typically treated as second class citizens in the world of language teaching. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283).

¹¹⁸ Texto original: A possible explanation for this unfortunate state of affairs is not all that far to seek: in today’s world, English is not just another language; it is the hottest selling commodity on the foreign language teaching market. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283).

Reflexões outras enriquecem nossa discussão sobre o professor de LI. Palma (2011), em sua dissertação de mestrado, partindo das explicações de Phillipson sobre o professor nativo e o professor não nativo de LI, observa que o primeiro é muitas vezes preferido ideologicamente, pois acredita-se ser ele o detentor da fluência e precisão gramatical perfeitas, assim como ter ele maior conhecimento da cultura e de expressões idiomáticas presentes na língua, características estas que, em seu conjunto, levam-no a ser considerado “o professor ideal”. Por outro lado, temos o professor não nativo que, para Phillipson, ao contrário do que é coletivamente divulgado ao longo da história do ensino de LI como língua estrangeira, é conhecedor das dificuldades e especificidades linguísticas de seu aluno não nativo. Ele contribui, assim, significativamente para a aprendizagem da língua estrangeira em questão.

Pennycook (1994, 1998, 2006 e 2010) questiona, por exemplo, a cultura ainda presente no ensino de LI no eixo predominante entre Inglaterra e EUA (o notório eixo inglês britânico e inglês americano). Reflete sobre o papel do professor não nativo quanto às temáticas historicamente políticas no ensino de LI nas ex-colônias e como seus aprendizes contemporâneos podem usá-la de forma reflexiva.

Nas SDs seguintes, procuraremos analisar as representações do sujeito-professor frente tais temas relevantes para o ensino de LI.

3.2.1.1 O sujeito-professor: mediador da ciência do século XXI

Ser professor hoje é fazer parte do EAD¹¹⁹ de forma naturalizada e corresponder às exigências do mercado. Exige-se do professor novas formas de ensinar e o compromisso em adequar-se profissionalmente segundo as necessidades do mundo virtual. Ser professor é ser o mediador, o consumidor e o prolongador das novas metodologias utilizadas em cursos online. Vejamos abaixo:

SD25
PEARSON
<https://www.pearson.com/efficacy-and-research/higher-education-research/what-we-re-working-on/9-strategies-of-highly-effective-online-faculty.html>
Acesso em 05/11/2016 às 18:05

(...) **the shift from teaching in a face-to-face context to teaching online**

¹¹⁹ EAD: Ensino a distância

(...) **teaching skills will be stretched in new ways**

(...) **support effective online teaching.**

(...) **at the top of your game when it comes to basic computer skills**

The online classroom is no place for passive professors

(...) **effective online instructors have learned that they need to be proactive in order to compensate for the lack of physical interaction**

(...) **let your personality shine through.**

Responding to student questions quickly is also important

Start by demonstrating your enthusiasm and excitement about teaching the course

(...) **the students should be self-directed and highly engaged members of the online classroom community.**

Assist any students who seem to be struggling with online content.

(...) **you can take advantage of the perks of online teaching**

Temos, a partir do bloco dos trechos da SD acima, mandatos de como o professor deve agir ao ensinar a distância. Constituindo-se sujeito-professor no mercado global onde “tempo é dinheiro”, encontra-se, segundo Neves (2002, p. 14), no contexto onde “o corpo está sujeito ao tempo com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficiência”. Tais marcas estão registradas no modelo “operacional” da sociedade globalizada, cujas demandas para o professor são: **seja produtivo, obtenha resultados, otimize seu tempo**. Neves ainda acrescenta que “o controle do tempo é fundamental: tempo capitalizado, ritmado para aprendizagem rápida e econômica” (*Ibid.*, p. 41).

A **SD25** se desdobra, portanto, em uma série de instruções para o futuro instrutor e seu futuro êxito em instruir. O significante **game**, por exemplo, avança para os sentidos derivados de uma **sociedade competitiva** cujo objetivo é ganhar sempre e estar à frente de todos os demais adversários, no caso, aqueles professores que **não estão** preparados para enfrentar a demanda tecnológica. Percebemos a naturalização das formas de atuação profissional no âmbito educacional segundo as regras do mercado neoliberal, palco de **vencedores e perdedores**. Aos professores (**vencedores**) há a opção do mundo virtual. A **atitude confortável** diante da tecnologia, imposta diariamente em todos os setores da sociedade, também é pressuposto para que o professor possa ser **proativo** quanto aos problemas que, no contato virtual com o aluno, possam surgir. Assim, ele precisa ser

perspicaz o suficiente para atender às necessidades do aluno. E, como conclusão para o extenso número de demandas exigidas do professor, reconhecem que o EAD tem vantagens, pois o “ensinar de casa” evita o desconforto do deslocamento do professor até à escola, seu local de trabalho (**the perks of online teaching / additonal time freed up**).

Logo, nas palavras de Coracini, (*Ibid.*, p. 238),

[...] é importante “saber se vender” para ficar à frente dos outros e ser “melhor” do que os outros – e, se possível, em tudo... -, para enfrentar os desafios do novo século com competência.

Aí temos um significante muito recorrente nas páginas de ambas as editoras, em especial da Pearson: **competência**. Seja por meio de competências linguísticas, educacionais, e sobretudo as tecnológicas, temos no substantivo sua atuação semântica na **formação discursiva do discurso neoliberal**.

O sujeito-professor vai se moldando à ideologia do século XXI e adquire várias funções: de sujeito-consumidor a sujeito-consumível, de sujeito-prestador de serviços a sujeito-líder. A função de **liderança** nos remete à ideia de que o sujeito-professor, além de todas as outras atribuições que lhe são designadas a partir da ideologia vigente, deve ser eficiente, peça inexaurível da máquina de qualquer fábrica. Missionário da transformação social, é representado como profissional fundamental para que tais mudanças sejam bem-sucedidas.

Consequentemente, ao observarmos os sentidos na opacidade discursiva da **SD25** sobre o professor de EAD, consumidor das novas tecnologias e sujeito ideologicamente atravessado pelo *modus operandi* neoliberal, temos:

- ✓ O professor precisa de uma **forma para ensinar**.
- ✓ O professor precisa manter o grupo **motivado**
- ✓ O professor precisa manter o grupo **entusiasmado**
- ✓ O professor precisa manter o grupo **inspirado**.
- ✓ O professor precisa manter o grupo **avancado**.
- ✓ O professor precisa **provocar / desafiar** o grupo.

Em contrapartida,

- ✓ O aluno precisa de uma **forma para aprender**.
- ✓ O aluno precisa **ser / estar motivado**.
- ✓ O aluno precisa **ser / estar entusiasmado**.
- ✓ O aluno precisa **ser / estar inspirado**.

- ✓ O aluno precisa **avancar**.
- ✓ O aluno precisa **ser provocado / desafiado**.

Vale lembrar, ajudados pelas reflexões de Deacon e Parker ([1994] 1995) sobre o sujeito moderno (unitário e autônomo), que o “poder da razão humana”, impregnado nos discursos educacionais nas relações de saber e poder, constitui os sujeitos. Logo temos veículos e alvos (agentes autônomos e autômatos determinados) de discursos poderosos; reprimidos e produzidos por relações de poder, os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitados pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências (*Ibid.* p, 101).

Percebemos, portanto, que as melhores formas de ensinar e aprender em EAD são ditadas pela editora Pearson. Num mundo globalizado e neoliberal, os resultados precisam ser imediatos. Determinam os papéis do sujeito-professor e do sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem virtual, apesar da proposta neoliberal da livre escolha atribuída aos sujeitos da sociedade neoliberal. O discurso da editora, investido pela proposta insistente do “bem-estar do indivíduo e da população” (DREYFUS e RABINOW, 1982, p. xxii), determina o gerenciamento “coerente e autônomo” desses sujeitos para que eles sejam reconhecidos como aqueles que devem ensinar e aqueles que devem aprender o seu conteúdo.

O processo de ensino-aprendizagem, por intermédio das tecnologias e do professor, é concebido de forma que “se todas as instruções forem seguidas, não há como falhar”. A tecnologia inova e traz à prática pedagógica a promessa de mudança no contexto educacional em países onde não há sua efetividade. Logo, o sujeito, seja ele professor ou aluno, ainda é concebido como indivíduo centrado, conhecedor de si e controlador de seus atos, conforme notamos também nas próximas SDs.

SD26

PEARSON

<https://research.pearson.com/articles/preparing-for-a-renaissanceinassessment.html>

Acesso em 22/10/2016 às 23:49

Develop teacher capacity - invest in developing teachers' familiarity with both technology and sophisticated assessment

SD27

PEARSON

<https://www.pearson.com/efficacy-and-research/our-methods/how-we-conduct-valid---reliable-research-on-our-products.html>

Acesso em 15/12/2016 às 17:11

Educator Studies are completed **by instructors** who teach using Pearson products.

The studies describe **why instructors decided to use the product**

(...) **how they used it in their classrooms (or online classes)**

(...) **how they believe use of the product impacted their teaching and student learning.**

A “**capacidade**”, significante impresso no sujeito-professor hoje, se estende para outras possibilidades diante das demandas de ser professor: **ser capaz** de utilizar as ferramentas pedagógicas de forma cada vez mais inovadora. A **capacidade**, substantivo utilizado quanto à memória do computador, no sentido de armazenamento de conteúdos na memória, pode também significar a “**capacidade**” de força que gera o movimento do motor. O sujeito-professor está, dessa forma, inserido na indústria pedagógica virtual, responsável pelo seu êxito (**SD26**) e, conseqüentemente, partícipe do “fenômeno” tecnológico na sociedade contemporânea.

O significante **renaissance**, presente no link da **SD26** se volta a um acontecimento histórico que inaugurou a Era Moderna, e conseqüentemente a entrada cada vez mais assertiva da Ciência na sociedade ocidental. O significante **renaissance** parece clamar por mudanças quanto à **eficácia**, à **pesquisa**, aos **métodos**, significantes estes do link da **SD27**, e que sustentam a ideia da confiabilidade na Ciência. Contudo, apesar de o sujeito-professor, no intradiscurso da **SD27**, parecer ser sujeito que controla suas ações (**how and why the instructor used it and decided to use it**) e legítimo avaliador (**how they believe the use of the product impacted their teaching and student learning**), ele é representado como o destinatário das escolhas e avaliações de outros, além de estar virtualmente sob controle da própria editora Pearson. O **sujeito-instrutor**, inserido na era renascentista das tecnologias pedagógicas, deve transformar-se e aceitar as mudanças cientificamente comprovadas. Porém, nas palavras de Neves (*Ibid.*, p. 14) quanto ao discurso científico

[...] tem a função de reduzir contradições e se traduzir em rigor, precisão e clareza e se apresentar como verdade (Coracini, 1987). Ela se apresenta como altamente convencional, produto de normas estipuladas a priori por toda a comunidade e se prende a uma filosofia geral da época na qual se insere e da qual depende. Essa verdade paira sob as cabeças dos professores, muitos deles ocupando o lugar de pesquisadores e membros dessa comunidade; e como verdade, não é em geral questionada mas posta em prática. (*Ibid.*, p. 14).

Percebemos até então, junto à análise para a categoria sujeito-professor, sua mecanização. A gestão “técnica” de suas práticas deve ser produtiva. O sujeito-professor, imbricado discursivamente na ideologia predominante, fica à mercê do que é “correto” e “cientificamente” comprovado para que as mudanças ocorram. Portanto, assujeitado às verdades sobre as novas tecnologias, sobre a forma do bem ensinar, segundo a ordem do bem ensinar na era das novas tecnologias, se coloca no lugar de professor segundo os interesses neoliberais. Nas SDs seguintes, veremos alguns aspectos quanto à formação pedagógica do sujeito-professor frente às demandas do século tecnológico.

3.2.1.2 O sujeito-professor: capacitador profissional no mundo virtual

Na falta de condições adequadas na educação pública, as editoras avançam no intuito de “**melhorar**” as políticas públicas para a formação de seu corpo docente. Como veremos, há programas “customizados” para que professores de LI de escolas públicas possam atuar na educação de jovens no ensino médio de escolas estaduais técnicas.

Pearson

SD28
PEARSON
<https://br.pearson.com/imprensa/noticias/pearson-capacitara-professores-de-ingles-da-rede-publica-em-parc.html>
 Acesso em 16/01/2017 às 22:15

Pearson **capacitará professores de inglês da rede pública em parceria com a Embaixada Britânica**

British Prosperity Fund **financiará programa integrado da Pearson para formação linguística e metodológica de mais de mil professores da rede pública de ensino.**

A implantação do projeto **será feita junto a instituições governamentais e acontecerá até dezembro de 2018 inicialmente em três estados: São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso.**

(...) oferece um **diagnóstico do nível de conhecimento de mais de 3 mil professores.**

(...) **cursos online que aperfeiçoarão a proficiência linguística e a formação metodológica de mais de mil educadores a partir de soluções digitais e serviços da Pearson English.**

Em São Paulo, **a primeira instituição beneficiada será o Centro Paula Souza.**

(...) a mensuração dos resultados **permitirá a elaboração de um estudo comparativo entre os beneficiários.**

(...) os professores **com melhor performance** **participarão do curso de capacitação metodológica** Teacher Development Interactive (TDI).

(...) a **conclusão garante certificação internacional pela New York City University/Hunters College**

Já os que tiverem índices abaixo da média **participarão do programa de capacitação linguística online** Pearson English Interactive (de até 400 horas) **acompanhado da avaliação de eficácia** Progress da Pearson.

Os profissionais com o **melhor desempenho** no programa também **participarão de oficinas presenciais de capacitação metodológica sobre aprendizagem ativa, avaliação balanceada, gestão de sala de aula, planejamento de aula e instrução diferenciada**, entre outras.

Destacamos, primeiramente, o uso do futuro simples do modo indicativo. Os desdobramentos da **SD28** parecem evocar a promessa de mudança segundo as determinações da editora. **Capacitará, financiará, permitirá** são verbos que se inserem no contínuo desenvolvimento do projeto em dois anos de sua implantação. Aos professores caberá participar das oficinas (virtuais e presenciais) além de capacitar-se segundo o treinamento dado.

A questão avaliativa está inserida no processo, uma vez que os professores precisarão ser avaliados quanto aos seus conhecimentos linguísticos, estes notoriamente divulgados pela mídia como limitados e aquém das necessidades da formação do aluno para sua entrada no mercado de trabalho. Outro aspecto a ser destacado é a relação ensino-aprendizagem e sua eficácia. O professor deve ser produtivo, eficaz, capacitado e corresponder às demandas da sociedade. Para isso, deve ser também sujeito **líder ativo, gestor, planejador, instrutor** no e do contexto escolar.

Ao mesmo tempo que do professor é exigida uma atitude ativa no tocante a sua formação profissional, nos parece contraditório que tenha que ser submetido às demandas da própria editora quanto ao processo em questão, uma vez que 50% do curso será feito a partir das “soluções digitais”. Não sabemos, ao certo, a que o sintagma **aprendizagem ativa** se refere, por exemplo, ou quais as propostas da **avaliação balanceada**. Parece-nos que há uma tentativa tecnologicamente concebida para capacitar linguisticamente o sujeito-professor de instituições públicas. No entanto, o deslizamento do significante **ensino** para o sintagma **instrução diferenciada** parece sustentar a ideologia cientificista de seguir metodologias eficazes para assim chegar ao resultado esperado. Apesar das complexidades sociais e culturais, inerentes a qualquer sujeito, e no caso, o sujeito brasileiro, anteriormente tratadas, o professor aqui é tratado como se fosse

homogeneamente constituído e pudesse, assim, ser ativo na sua formação profissional como qualquer outro, contanto que siga as instruções tecnologicamente desenvolvidas.

SD29

PEARSON

<http://product.pearsonelt.com/tdi/>

Acesso em 16/01/2017 às 22:20

SD30

PEARSON

<http://product.pearsonelt.com/tdi/>

Acesso em 16/01/2017 às 22:25

ABOUT TDI

Teacher Development Interactive (TDI) is an interactive online course to train and certify teachers to deliver effective instruction in English as a foreign language.

With *Teacher Development Interactive* you will learn with the very best instructors. Each online module focuses on a different teaching skill and is taught by a leading expert in that particular field. Because *Teacher Development Interactive* is online, you can complete each module on your own time, at your own pace from anywhere you have access to the internet.

TDI offers two study options:

<p>ONLINE FACILITATED</p> <p>Includes support from an online facilitator, who guides the class and reviews your written assignments.</p>	<p>BLENDED</p> <p>Deepens and expands the online experience in a face-to-face classroom. (Approximately 20 hours online + 20 hours face-to-face.)</p>
---	---

Click [here](#) for more information on the Blended Course.

Na **SD29**, observamos em primeiro plano uma professora junto ao seu laptop. A imagem é acompanhada dos dizeres “**Online professional development, ANYTIME ANYWHERE**”, enquanto que, na **SD30**, nos chama a atenção a proposta híbrida explicitamente divulgada. A editora recorre a plataformas digitais para o treinamento de professores em escala mundial. O sorriso acalentador da suposta professora, aluna do curso virtual oferecido pela Pearson, age de forma reconfortante ao visitante virtual e possível aluno da editora. A representação da professora jovem que se adequa às necessidades do mercado caminha para a ideia da homogeneidade que deve estar presente na formação do professor de hoje. Ao lado, a presença do laptop ligado e a mão da profissional digital sobre o teclado evoca um prolongamento do corpo físico ao corpo tecnológico, sendo a máquina, ousamos pensar, uma extensão do professor do futuro. Em seu pulso direito, o relógio é um alerta à figura ideal de um professor responsável cuja prática é pontual e em compasso com o tempo de hoje (**anytime, anywhere**). A transição de cores em nuances parece reforçar a ideia de que **ser professor** e **as novas tecnologias** encontram-se no mesmo contexto do ensinar: **professor** e **máquina** num só corpo.

Observamos também a explicação sobre o processo de treinamento dos professores participantes do curso online e presencial. Os ícones funcionam de forma autoexplicativa e em sua simplicidade imagética podemos pensar no significante **praticidade**, rapidez exigida para capacitação dos profissionais envolvidos. Porém, levando em consideração a complexidade que o ensino e a aprendizagem pressupõem, as reflexões e “aprofundamento” metodológico e seus conteúdos não dão conta da diversidade, por exemplo, do cenário diverso do ensino público brasileiro. Seus problemas vão além das abordagens tidas como meras **soluções** ou de tutoriais acompanhados por **instrutores**.

Logo, temos a ferramenta virtual como facilitadora e utilizada para maximizar as horas de aperfeiçoamento profissional (**on your own time, at your own pace**), considerando a quantidade de funções já exigidas do professor. Todavia, a editora enfatiza que aprenderão **com os melhores instrutores**, pois a proposta é, sobretudo, se adequar à rotina do professor (**anytime, anywhere**).

Nas críticas de Gentili,

Ao mesmo tempo, no contexto desses processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta *transferibilidade* (ou

seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (1996, p. 10 - 11).

O cerne da questão pedagógica e suas inúmeras práticas num país múltiplo, composto de identidades ímpares, fica novamente à mercê das escolhas do outro que desconhece as complexidades aqui presentes. A formação dos professores é multiplicada em etapas seguidas de um “modo operacional” cujos pilares parecem ser a rapidez, a eficácia e a praticidade.

Outra observação a ser feita sobre o projeto de aperfeiçoamento profissional pela editora é a escolha das escolas e alunos alvo cujos professores devem ter capacitação “tecno-pedagógica”. Um exemplo é o Centro Paula Souza¹²⁰. Ele é uma autarquia do estado de São Paulo cujo enfoque é a formação de técnicos e profissionais, dentre eles os da área tecnológica. Portanto, a proposta da editora vem ao encontro das demandas da contemporaneidade, pois seus alunos serão os futuros profissionais do mercado.

Mais uma vez recorremos às observações de Gentili (*Ibid.* p. 12) sobre o tema, pois para o autor

O processo de McDonaldização da escola também tem seu efeito no campo do currículo e na formação de professores. Quem se aventurar a estudar com mais detalhes os *fast foods* (tarefa que constituiria uma grande contribuição para compreender melhor nossas escolas) poderá encontrar uma surpreendente similitude entre os mecanismos de planejamento dos cardápios nesse tipo de negócio e as estratégias neotécnicas de reforma curricular. O caráter assumido pelo planejamento dos currículos nacionais, no contexto da reforma educacional promovida pelos regimes neoliberais poderia muito bem ser entendido como um processo de McDonaldização do conhecimento escolar.

Logo, busca-se a eficiência e quantificação de resultados no processo de ensino-aprendizagem. A editora, alinhada ao discurso liberal, enfatiza a rapidez e precisão como pressupostos essenciais na garantia de resultados em tempo e espaço adequados.

Sobre a avaliação (quantificada e padronizada), mesmo não sendo este o tema principal de nossa discussão, temos contribuições pertinentes de Neves¹²¹ (2002, p. 47). Para a pesquisadora, a pedagogia tecnicista “está centrada no exagero do uso de meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento”. Pensamos aqui que os professores, no lugar de alunos, colocam-se no processo de

¹²⁰ Clique no link para ler sobre o Centro Paula Souza: <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>

¹²¹ Sobre avaliação, sugerimos ler os primeiros dois capítulos da tese de doutorado de Maralice Neves, autora citada em nossas referências bibliográficas. Neles, o leitor poderá encontrar informações detalhadas sobre a história da avaliação e seu uso no ensino-aprendizagem de LI hoje.

avaliação desde o início do curso oferecido pelo British Council e desenvolvido pela Pearson. A avaliação, atravessada pelo imediatismo objetivo do discurso neoliberal, adquire caráter funcional que garante bons resultados. Para Amarante

[...] a centralidade que a questão da avaliação assume no cenário institucional imediato configura a instauração de processos de gestão da qualidade que, em última instância, visam a garantir a eficiência das operações dimensionadas para a normalização dos processos, que é entendida como princípio básico da qualidade. (1998, p. 102).

Compreendemos, a partir das contribuições dos pesquisadores Amarante (1998, 2009), Carmagnani (2003 e 2013), Coracini (2007), Gentili (1996) e Neves (2002) que o processo do ensino-aprendizagem e a avaliação dos sujeitos ganharam força segundo os ditames da ideologia neoliberal. A busca pela homogeneização normalizadora no contexto pedagógico asfixia o surgimento de complexidades inatas ao sujeito, este intrinsecamente envolvido nas manifestações linguísticas inerentes a esse processo.

Tal atitude, já discutida (*o imperialismo científico* nas palavras de Phillipson), norteia a produção de materiais didáticos para a aprendizagem de LI além das fronteiras de seus centros editoriais e é utilizada nos processos avaliativos de professores e alunos em escala mundial¹²². O autor explica que “a maioria dos resultados e lucros da relação ficam concentrados no Centro, enquanto a Periferia continua numa situação de dependência” (PHILLIPSON, 1992, p. 57, tradução nossa¹²³); do Centro (país de origem da editora) para a Periferia (países subdesenvolvidos e em desenvolvimento).

À guisa de breve conclusão desta subseção, os professores, como avaliadores dos produtos das editoras, acabam servindo aos interesses destas. Seja como seus alunos em cursos profissionalizantes online, seja como mediadores das novas tecnologias e em cursos de EAD, os professores estão inseridos na relação estabelecida hierarquicamente e consolidada desde os primórdios do colonialismo.

Nas próximas SDs, observaremos as representações do sujeito-professor brasileiro e como elas determinam sua imbricação dentro do espaço pedagógico em território nacional frente às complexidades do ensino público, sobretudo em seus sentidos atravessados ideologicamente para seu “funcionamento” segundo as exigências da sociedade global de nosso século.

¹²² A saber, exames externos conhecidos mundialmente por avaliarem o nível linguístico de línguas estrangeiras (IELTS, TOEFL, CAMBRIDGE (LI), DALF (francês), DELE (espanhol) etc...).

¹²³ Texto original: Most of the benefits and spin-offs of this relationship accrue to the Centre, while the Periphery remains in a dependent situation. (PHILLIPSON, 1992, p. 57).

3.2.1.3 O sujeito-professor brasileiro do século XXI

A falta de representação do Estado junto ao corpo docente no Brasil é notória e criticada pela mídia nacional e internacional. No imaginário coletivo do povo brasileiro, em especial sobre o professor brasileiro de escola pública, o sujeito-professor habita um ambiente inóspito, vulnerável e quase sempre tido como inadequado para sua atuação profissional na educação pública (CARMAGNANI, 2003, 2013; CORACINI, 2003, 2007). O sujeito-professor brasileiro, tema desta subseção, recebe uma série de representações veiculadas diariamente¹²⁴ cujos sentidos oferecem terreno fértil para a atuação de empreendimentos internacionais no âmbito educacional. Por meio da instabilidade do ensino público em países subdesenvolvidos, muitas multinacionais oferecem à sociedade destes países o atalho possível à Meca da **educação de qualidade**.

Sabe-se que em território nacional não há mobilização efetiva por parte das autoridades para que o professor tenha melhores condições de trabalho, tempo para desenvolver-se academicamente e possibilidade de promover a mudança que a sociedade espera. Contudo, como Souza-Pinheiro-Passos (2013, p. 151) observa,

O Estado funciona como fonte legitimadora, permitindo ao sujeito enunciar do lugar da autoridade de professor (aquele que supostamente seria detentor de um saber a ser trabalhado, autorizado pelo poder institucional); por outro lado, o Estado se constitui como lugar de interdição, do engessamento da expressão de alguma singularidade, podendo impedir o acesso mesmo ao conhecimento.

Consequentemente, a indiferença do Estado quanto às questões educacionais abre precedente para que haja interesse, por parte de multinacionais – em nosso caso a editora **Pearson** – em investimentos no sistema educacional nacional. Tal disposição empreendedora é estimulada pelos resultados em exames internacionais¹²⁵, geralmente

¹²⁴ Alguns artigos recentemente publicados sobre o corpo docente e sua atuação no sistema público de educação. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada> . Acesso em 12 de julho 2017.

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1886143-documentario-investiga-a-juventude-e-ensino-medio-de-escolas-publicas.shtml> . Acesso em 12 de julho 2017.

<http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/para-sair-do-papel-politica-de-formacao-docente-precisa-ter-visao-sistemica-e-articulacao-com-as-politicas-de-carreira/> . Acesso em 12 de julho 2017.

¹²⁵ Aqui, nos referimos ao exame **PISA** (Programme for International Student Assessment) cujos resultados no Brasil estão sempre abaixo da média global. Porém, vale observar que este exame é bastante criticado por pesquisadores em educação no país. Criticam, por exemplo, seu formato unilateral que ignora as idiosincrasias próprias de cada grupo social. Para maiores informações sobre o PISA, visitar os sites: <http://www.oecd.org/pisa/> e <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741> . Acesso em 12 de julho 2017.

inferiores aos esperados globalmente, além de colocarem em xeque a validade da atuação pública na “educação de seus cidadãos”.

Isto posto, procuramos, ao longo dos gestos de interpretação, aproximarmo-nos dos possíveis sentidos evocados no recorte discursivo em questão. Esperamos compreender os deslocamentos que vêm à tona quanto às representações sobre o professor no Brasil e como elas se confrontam com as representações do sujeito-professor brasileiro já cristalizadas no imaginário nacional.

Na imagem que ilustra a **SD31**, temos dois jovens que representam professores. A forma colaborativa de trabalhar, de compartilhar saberes, de debater ideias apresenta ao sujeito-professor brasileiro o objetivo da proposta **Pearson**: a efetiva participação de **todo** corpo docente no processo de educação no Brasil.

SD31
PEARSON

<https://br.pearson.com/imprensa/noticias/pearson-lanca-a-entretanto--um-espaco-colaborativo-para-todos-pr.html>

Acesso em 22/10/2016 às 23:09

Pearson lança a Entretanto, um espaço colaborativo para todos professores do Brasil

October 5, 2016

O enunciado “Pearson lança a Entretanto, **um espaço colaborativo para todos os professores do Brasil**” provoca questionamentos quanto ao lugar do sujeito-professor como profissional da educação. Se por um lado, a editora oferece **um espaço colaborativo**, o mesmo **espaço** é oferecido ao sujeito-professor brasileiro? O significante **espaço**, levando em consideração a complexidade no ensino público brevemente discutida, parece sofrer alguns deslocamentos semânticos que apontam para possíveis

equivocos: o **espaço** é 1. uma **sala** específica para encontro entre professores; 2. um **tempo** necessário para o professor debater questões pedagógicas; 3. a **autorização** (do Estado, da hierarquia docente) para sua participação em debates pedagógicos?

A amenidade das cores que compõem a imagem apresenta e acolhe o **espaço** a ser ocupado pelos jovens educadores que aceitarem o convite da editora. Quiçá, corrobore a ideia de um contexto favorável a mudanças. O pré-construído, porém, pode estar apresentado ao inverso. No lugar de representações sobre as mazelas da educação nacional e seus personagens (neste caso, o sujeito-professor), a Pearson parece apontar para o imaginário de **sujeito-professor brasileiro** quanto a como é ter **um espaço ideal** (tranquilidade, silêncio, colaboração, organização, permissão, tempo?) para assim poder atuar efetivamente como professor. Observações de Pêcheux quanto ao pré-construído e seus efeitos sustentam nossa reflexão. Para o filósofo,

[...] o *pré-construído*, tal como o redefinimos, remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional” (itálicos e aspas do autor). ([1975] 2009, p. 158 - 159).

Temos, na espessura discursiva da **SD31** o sujeito-professor brasileiro às avessas, representado como sujeito idealizado e ideal. Pensamos nessa possibilidade analítica, pois a discursividade não verbal parece antecipar a mudança que está por vir com a ajuda da **Pearson**. O sujeito-professor brasileiro, pensamos, é provocado a aceitar a mudança coletivamente, já que tal transformação não ocorre por meio do poder público.

No discurso verbal que complementa o discurso não verbal da **SD31**, nos deparamos com uma série de sentidos atribuídos ao sujeito-professor brasileiro no contexto nacional.

SD32

<https://br.pearson.com/imprensa/noticias/pearson-lanca-a-entretanto--um-espaco-colaborativo-para-todos-pr.html>

Acesso em 22/10/2016 às 23:09

(...) focando na **valorização dos professores do Brasil**.

O professor é **um dos pilares transformadores** para uma nação cada vez mais igualitária e desenvolvida econômica, social e cultural [sic].

(...) para dar **ainda mais força à voz de todos eles**.

(...) **profissionais de educação de todo o Brasil** tenham acesso e possam compartilhar experiências, estudos e diversos conteúdos didáticos, práticos e teóricos de todos os níveis de ensino e nas mais diversas disciplinas.

(...) os educadores e profissionais da área **devem se cadastrar** no portal e postar seu artigo que **será avaliado por um grupo de educadores e especialistas da Pearson** para que seja publicado.

(...) o que os alunos enxergam como **crucial para a efetividade do professor em sala de aula, o papel que as tecnologias desempenham no processo de aprendizagem** (...)

Iniciando nossas considerações a partir do sintagma **dar ainda mais força à voz de todos** eles, nos ancoramos na memória discursiva sobre o professor público brasileiro. É sabido que o corpo docente é representado, em sua maioria, como aquele profissional que tem cada vez **menos voz** (não é ouvido profissionalmente, é desvalorizado, não é valorizado, é desrespeitado, não é respeitado). O jogo dicotômico que arriscamos estabelecer entre os sintagmas **dar ainda mais força à voz** e **dar ainda mais fraqueza à voz** (de **todo** corpo docente) coloca o sujeito-professor entre dois polos dominantes:

A editora **Pearson** parece experimentar como orador “de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’.” (GADET; HAK, [1983] 1990, p. 77 - 78). A editora aqui se coloca no lugar do sujeito-professor brasileiro e elenca os anseios deste como se fosse o próprio profissional da educação.

Dar ainda mais voz é sintagma que se desloca para sentidos outros que, inculcados no imaginário da sociedade brasileira, caminham para a naturalização da inserção do sujeito-professor brasileiro no sistema privado de educação. Ou seja, ali é

onde o professor terá **mais voz, mais direito de falar**, será **mais ouvido, mais valorizado** do que parece. O silêncio docente, garantido pelo poder público, se contrapõe à força vocal prometida pela editora, na medida em que o link “**Entretanto**” tem como objetivo a **valorização dos professores do Brasil**.

Outro significante pertinente para esta análise é **pilar**. Definido como sustentação para edificações no contexto de estudos arquitetônicos, na **SD32 pilar** atua como metáfora para professor. O **pilar**, personificado como professor, representa aquele que **tem força suficiente para a sustentação das bases da sociedade**. Sobre tal aspecto discursivo, Lagazzi nos explica que

[...] o procedimento parafrástico vai atualizando o efeito metafórico, definindo limites de sentidos e dando visibilidade ao processo discursivo por meio de regularidades que vão localizando recortes na memória do dizer, especificando as formações discursivas e as posições de sujeito em jogo. (2015b, p. 181).

Ao professor, **pilar social**, parece ser dada a autoridade para transformar a sociedade. Contudo, apesar de lhe ser atribuída a importância social, ilusoriamente reconhecida pela editora, também lhe é imposto o dever de aceitar a **missão de ser professor no século XXI**, aludindo à **vocação transformadora do docente**. Isso porque, recorrendo à memória discursiva do que era ser professor no passado, a editora afirma que o professor **é um dos pilares transformadores**, e acrescentamos aqui, da realidade contemporânea, saber este compartilhado por todos que “almejam a boa educação”.

Outra observação é sobre a imagem construída discursivamente da **coletividade docente** a partir do sintagma **todos eles**. O pronome indeterminado **todos** na função de adjetivo do pronome em 3ª pessoal no plural (**eles**), substituto do substantivo **professores**, parece corroborar a proposta de inclusão do professor, esquecido no Brasil, mas valorizado pelo olhar da editora.

Ademais, a entrada de **todos os professores** no mundo virtual pressupõe que **todos eles** devem obedecer às exigências para fazer parte do século XXI. Ocupando a posição de **pilar da sociedade**, o sujeito-professor brasileiro é também o **missionário**, o **tecnólogo**, o **mediador** entre o **ensinar** e o **ensinar com a tecnologia**.

Para ser professor, seu lugar é delimitado pela formação discursiva sobre o que é **ser (um bom) professor brasileiro do século XXI**. Dessa forma, ele é

[...] atravessado pelo simbólico (valores) e com ele se choca para constituir sujeito no espaço entre, no limiar que ofusca os limites, que embaralha as fronteiras entre o interior e o exterior, na tensão do conflito e da contradição – do discurso, da linguagem, do sujeito. (CORACINI, 2007, p. 223).

A partir das reflexões da autora, acrescentamos que os sintagmas presentes na **SD32** sustentam as demandas atribuídas ao professor (seja ele de línguas estrangeiras, de ensino fundamental 1, 2 ou médio, ensino universitário) no contexto brasileiro de educação da nova era global. Espera-se que o sujeito-professor brasileiro hoje:

- seja **globalizado**;
- seja **conhecedor** das novas tecnologias;
- participe das decisões **colaborativamente**;
- esteja pronto para **mudança**;
- seja o **pilar** que **sustenta** a **educação** em território nacional;
- aceite as sugestões do corpo discente sobre o que é ser **professor** no **século XXI**.

Ancorados nas reflexões sobre os sentidos atribuídos ao **sujeito-professor brasileiro no século XXI**, sentidos e seus sujeitos “sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras” (ORLANDI, [1999] 2013, p. 36) simbólica e historicamente constituídos (*Ibid.* p. 37), começaremos a análise de nossa próxima seção sobre as representações sobre **o sujeito-aluno**.

3.2.2 O sujeito-aluno

Em **A celebração do outro**, Coracini (2007), traz reflexões sobre o sujeito e sua identidade sob vários aspectos a partir de debates contemporâneos sobre o tema. A autora levanta questionamentos a respeito das representações feitas sobre o brasileiro pela mídia e representantes de outras culturas. Inicia sua discussão partindo do pressuposto lacaniano de que somos constituídos pelo olhar do outro, nosso par. Constituído por meio dessa miríade de identificações – imaginárias e / ou simbólicas – com os dizeres, o sujeito é atravessado pelos traços do outro que também o constituem. Assim, o sujeito é origem da complexa rede “híbrida” (*Ibid.*) do inconsciente.

Logo, sabemos que a identidade, portanto, existe no imaginário do sujeito constituído por meio do(s) discurso(s) do(s) outro(s). E aqui pensamos na imagem do outro, sujeito de países emergentes e subdesenvolvidos, representados por inúmeras imagens nas páginas publicitárias das duas editoras contempladas. As imagens reforçam aspectos já apontados pela mídia global que parecem “cristalizar a memória do passado” construída narrativamente pela literatura colonial. Ousamos pensar que o discurso não verbal reverbera as narrativas do passado no presente, e quiçá, no futuro.

Voltando-nos às formas pelas quais o sujeito-aluno é representado, nos parece que a precariedade de sua condição social é reforçada por meio de imagens sendo que, em sua transparência, vemos sujeitos oriundos de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento com **baixa qualidade na educação**. Devido às dificuldades socioeconômicas desses países, não logram “alçar voo” segundo as exigências globais das nações centrais.

Ademais, as mídias contribuem para fortalecer as identidades do sujeito estabelecidas pelo outro. É como se o sujeito, representado em nossa pesquisa pelo sujeito-aluno, consumidor e “necessitado” do *know-how* do sujeito de países privilegiados, estivesse já predestinado a fixar-se num lugar sem condições de mudança, mesmo que haja, à primeira leitura, “esforço” por parte das editoras para provocar mudanças nos países onde pretendem se instalar ou onde já estão instaladas. Isto posto, resta ao sujeito aceitar as regras lançadas no mundo global para ascender socialmente.

A imagem, presente em nosso recorte discursivo, funciona de modo a representar tais sujeitos inseridos em contextos sociais permeados pela falta. Dessa forma, o olhar à imagem presente no discurso não verbal (norteador de nossa análise) faz-se premente na medida que acreditamos constituir-se ideologicamente, não sendo meras imagens em sua transparência. Sobre o tema, Mizan afirma que

Acredita-se que a Arte da Fotografia é um dos instrumentos mais “realistas” na representação da realidade, pois recorre a uma máquina para produzir a imagem. Dessa forma, as fotografias são geralmente concebidas de maneira menos vinculada à interpretação que objetos artesanais, como é o caso da pintura e do desenho. Observadores geralmente atribuem às fotografias características como a transparência; em outras palavras, as imagens são interpretadas de forma realista, aparentemente neutra, como fontes de verdade e objetivas. (MIZAN, 2011, p. 47, tradução nossa¹²⁶).

Tanto a materialidade discursiva verbal quanto a não verbal podem ser consideradas críveis, completas e literais. Considerando, portanto, a importância da materialidade verbal e não verbal para analisarmos as representações do sujeito-aluno, iniciaremos nossa discussão. Esta seção está dividida em outras subseções. A saber,

- O sujeito-aluno *in need*

¹²⁶ Texto original: One of the most “realistic” instruments of representing reality is thought to be the Art of Photography since it uses a machine to produce the image. Thus, photographs are usually conceived as less bound to interpretation than handmade visual objects, like painting or drawings. Viewers usually attach to photographs the characteristic of transparency which means that photographs are understood as realistic, apparently neutral, truth-telling and objective. (MIZAN, 2011, p. 47).

- O sujeito-aluno analfabeto
- O sujeito-aluno futuro cidadão global

3.2.2.1 O sujeito-aluno *in need*

Ao longo das páginas de ambas as editoras, observamos representações de indivíduos oriundos da base da pirâmide social como aqueles que ainda carecem de necessidades básicas em nosso século. A criança negra está constantemente presente nas imagens do sujeito-aluno *in need*, contemplado para a ajuda educacional das editoras. Nas próximas SDs, temos imagens do sujeito-aluno e seu efeito de fotografia documental, constantemente veiculada nas mídias mundiais. Assim, as imagens pelas quais somos surpreendidos à medida que clicamos nessa ou naquela página virtual, insistem na repetição imagética do que já está constatado no imaginário coletivo: os sujeitos da base da pirâmide social são em sua maioria **negros** e **pobres**. São representados de forma distinta dos sujeitos com acesso a escolas de alta qualidade, financiadas pela empresa Pearson.

Assim, na **SD33**, observamos, em primeiro plano, crianças entre 6 -7 anos, geralmente a idade para a entrada na vida escolar e início da alfabetização. Aparentemente, se encontram em uma sala de aula e têm o olhar voltado a um ponto específico, mais provavelmente ao professor, haja vista as representações já observadas deste como sujeito “**líder**” das atividades em sala de aula.

Nós da Pearson acreditamos que #GENTEboa faz toda a diferença para o sucesso do negócio. Por isso, queremos que os melhores talentos se juntem ao nosso time na missão de mudar a vida das pessoas por meio da educação.

SD34

PEARSON

<https://www.projectliteracy.com/about>

01/10/2016 às 16:31

About Project Literacy

As crianças da **SD33** parecem estar atentas a perguntas geralmente feitas ao grupo discente e que constituem o cotidiano escolar, como por exemplo, “*Quem gostaria de...?, Quem sabe...? Quem fez...?* ” E elas, em uníssono, respondem prontamente um sonoro “*Eu!*”. As cores vibrantes, rosa para as meninas, laranja, azul e verde para os meninos, também dividem as crianças quanto ao gênero. Observamos o foco nos rostos e olhos dos alunos, sendo que a fotografia aqui analisada está centralizada na cabeça de todos eles. A imagem flagra as crianças num dia qualquer na escola, como se pudéssemos adentrar suas vidas escolares e observá-las em ação. Ela denota um mundo possível caso essas crianças sejam beneficiadas com as novas propostas educacionais da Pearson.

A transparência na superfície da imagem na **SD33** é de uma rotina escolar harmoniosa, sem conflitos. Vem acompanhada do discurso verbal que convoca o visitante do site a participar da mudança global no sistema educacional. Ao recorrer ao modo imperativo na **SD33**, ao convocar o futuro adepto às causas pedagógico-mercantilistas, estabelece a condição *sine qua non* para que ele seja considerado parte do “nosso” (**deles**) empresarial, coletivo da Pearson, pronome possessivo que nos soa tanto excludente quanto inclusivo. Os atributos que são considerados “nossos” podem ser também os “seus”, **contanto que...** Ou seja, aqueles que acreditarem na causa missionária da empresa em transformar o mundo, podem ser considerados “bons”, os “escolhidos”, adjetivos estes

atribuídos à empresa por ela mesma, incluindo o adjetivo “**boa**”, que, transformado em substantivo (**bondade**) resume e qualifica o atributo de sua missão. Ser “**gente boa**” é ser **gente confiável**, na qual se pode acreditar: **não há como desconfiar de quem quer fazer o bem!**

Assim, temos no fio discursivo do trecho contemplado alguns sentidos relevantes e seus deslocamentos:

Adjetivos atribuídos à empresa: *líder, gente boa, motivadora de mudança na vida de pessoas carentes*

Adjetivos atribuídos a futuros investidores: *líderes, talentosos, desejosos (de mudança na vida de pessoas carentes)*

O outro, inserido na sociedade e visitante virtual, é convocado a fazer parte da missão da Pearson: tornar o “mundo melhor”. O sujeito desprovido de bens básicos depende desse outro. A ideia contínua de um “mundo possível” pode ser evocada a partir da imagem na **SD34**. É prolongamento da **SD33**, pois temos novamente crianças entre 6-7 anos, alegria no rosto, “devidamente” uniformizadas, homogeneidade nas cores, o que denota uma certa ordem. Parecem vivenciar o “mundo possível” onde todos estarão inseridos na medida em que a ajuda humanitária da Pearson está presente. Munidos de seus materiais escolares, talvez pelo fato de estarem com os braços para cima e, aparentemente, segurando algo com as mãos, comprovam concretamente a ajuda do outro de fora.

O discursivo idealizado de realidades escolares “possíveis” (repetimos!), junto à ajuda oriunda de países desenvolvidos e eficácia de professores devidamente treinados, sem deixar de considerar o gerenciamento adequado às necessidades prementes de países subdesenvolvidos, nos parece estar na mensagem da “alegria no sorriso dos alunos”.

Se nossa proposta de pesquisa é buscar indícios de uma historicidade colonial e neocolonial nos recortes discursivos, as SDs anteriores e seguintes parecem evocar o passado ainda latente. Talvez atravessem sua complexidade histórica, evoquem estereótipos inculcados no passado colonial, culminando em sentidos de forte repercussão contemporânea. Os significantes **pobreza** e **subdesenvolvimento** são constituintes dessa(s) história(s) inúmeras vezes narrada(s). Consequentemente, segundo as imagens, os sujeitos aparecem em contextos idealizados e parecem justificar o desejo da empresa em “modelar” o sujeito-professor em prol de uma sociedade que responda às necessidades do mercado, que seja produtiva. Porém, não sabemos se as próprias comunidades afetadas

pela entrada das escolas financiadas pelo PALF e seus respectivos representantes determinam o quê e como aprender.

Na **SD35**, temos o contraste entre o mundo **ideal** (delineado a partir das novas tecnologias no contexto escolar) e o mundo **real**. A imagem à direita delata a extrema pobreza em algumas regiões da Índia e as intenções de investimento da editora. Ambas as imagens são visualizadas na página que trata da alfabetização.

SD35
PEARSON
<http://www.projectliteracy.com/articles>
 30/04/2016 às 16:51

The screenshot shows the Project Literacy website. At the top, there's a navigation bar with links: About, Alphabet of illiteracy, Petition, Stories, and Take action. A 'Join the movement' button is also present. Below the navigation bar is a search bar. The main content area features three articles:

- National Literacy Trust**: National Literacy Trust's 'Children's and Young People's Reading in 2015' Report. Each year, The National Literacy Trust conducts research into the attitudes towards reading of young people... 28 April
- Books and E-readers: Inspiring Africa's Next Generation**: At an event at London Book Fair this month, Book Aid International and Worldreader, two of the most active charities providing books and resources to the most remote and underprivileged parts of Africa, discussed how print and e-books are being used together to inspire young readers across the continent. In Sub-Saharan Africa, just over 71% of youth are literate, while only 35% of all homes have access to electricity. With such a large population, this means there are over 250 million primary school age... 20 April
- These Kids In India Are Saving Others From A Life Of Child Slavery**: In Assam, India, 12-year-old Sahidul Ali returned from school with a big grin on his face and headed straight to the office of Universal Team for Social... 18 April

Ao contrastar as imagens 1 e 2, temos:

- *duas crianças de origem africana;
- *uniformizadas;
- *olhar voltado à tecnologia (tablet);
- *interessadas;
- *concentradas;
- *curiosas;

- *crianças e famílias na Índia;
- *sentadas à beira de uma ferrovia aparentemente abandonada;
- *à mercê da sorte;
- *olhar voltado à câmera;
- *subcondição de vida;

Assim, subentendemos que, se a criança tiver acesso à alfabetização e à tecnologia, sua vida pode ser distinta da vida de tantas outras crianças, como aquelas da imagem à direita. Ademais, a fotografia 1 ilustra a diferença que pode resultar do contato com o novo e tecnologicamente produzido: **mudanças sociais**. Todavia, ambas as imagens delatam a historicidade do contato do nativo com o europeu durante o prelúdio e o “epílogo” da era colonial. Enquanto que a primeira imagem enfatiza a “estranheza que fascina”, assim como quando os primeiros nativos tiveram contato com a “novidade”¹²⁷ advinda do europeu, a segunda delata os vestígios da entrada britânica na sociedade indiana. A ferrovia e seus vagões de carga ao fundo deixam as marcas após séculos de exploração colonial e suas sequelas para o povo indiano. Outro aspecto a ser observado é a intensidade das cores em ambas. A primeira se destaca pelo contraste entre a cor da tez das crianças e o azul vivo, ao passo que a segunda é composta de cores esmaecidas e que se misturam, como se o subdesenvolvimento, a tecnologia atrasada, representados pela

¹²⁷ Aqui não é a *novidade* (newness), noção de Bhabha, discutida no capítulo precedente.

ferrovia enferrujada e à mercê do tempo e pelas crianças socialmente à deriva, na aridez das cores, ganhassem um único significante: a **pobreza**.

Portanto, por mais que tenhamos acesso à transparência documental das imagens, nos deparamos com sua historicidade. Na compreensão de Lagazzi (2010, p. 179) sobre a metonimização da materialidade não verbal, não devemos ignorar a importância do “modo como materializa a contradição do social na equivocidade que se faz visível nas imagens desses objetos simbólicos”.

No caso das duas imagens analisadas, “a metonimização produz pontos de resistência que retornam e se reafirmam na equivocidade das imagens” (*Ibid.*, p. 180) uma vez que, ao mesmo tempo que exaltam o contato com a tecnologia de países desenvolvidos como solução possível, denunciam a dependência da mesma. Quanto à segunda, critica a miséria, mas delata sua presença secular com a imagem da ferrovia, símbolo da expansão territorial britânica, a mesma tecnologia que “alavancou” a economia das colônias (**SDs 16, 17 e 18: fuelled economies**) por terra, e inclusive entrada determinante na expansão ferroviária no século XIX aqui no Brasil.

Na **SD36**, também observamos a representação do sujeito-aluno desfavorecido economicamente. Segundo Lagazzi, (2014, p. 156), há um “imaginário circunscrito por limites econômicos” referindo-se à dicotomia entre ricos e pobres. Acrescentaríamos aqui que há fronteiras que categorizam os indivíduos em sociedade e estão, particularmente, representados pelas imagens retiradas do site pesquisado entre:

- a. aqueles que são destinados a receber ajuda
- b. aqueles que são destinados a ajudar aqueles que necessitam

Nas relações mercadológicas estabelecidas pelas editoras em países emergentes, as inúmeras imagens de crianças e jovens veiculadas em seus sites corroboram tal ideia.

SD36

PEARSON

<http://www.projectliteracy.com/article/these-kids-india-are-saving-others-life-child-slavery>

30/04/2016 às 16:50

1.

2.

3.

As imagens do sujeito-aluno carente constataam a pobreza por meio das vestes puídas, pés descalços, e o olhar tímido da menina à esquerda (fig. 1) cujo olhar furtivo se volta ao livro em posse dos meninos (talvez os detentores do saber devido ao gênero?). O olhar curioso da imagem 1 é contrastado com a espera (fig. 2), no olhar pensativo do menino uniformizado, segundo os padrões ingleses (gravata), porém em desalinho, talvez resistência implícita do sujeito colonizado. Já na última, observamos crianças uniformizadas, coletivamente reunidas para “ler” um livro que está ao centro. Em nosso gesto de interpretação, o livro parece ser significativo para **conhecimento**. E, deslizando seu sentido para outros significantes, podemos ter **futuro, sucesso, progresso**.

Distintamente da figura 2 da **SD35**, as imagens aqui são nítidas, de cores mais fortes. As crianças aparecem num processo “evolutivo” possível para sua inserção no contexto escolar:

- crianças e livro fora da escola
- criança uniformizada e de mochila, à espera de ser inserida no contexto escolar
- crianças uniformizadas e inseridas no contexto escolar

Parece haver um *continuum* do progresso no sistema educacional ao qual as crianças fotografadas podem se deslocar socialmente desde a figura 1, a curiosidade pelo aprender, até a figura 3 da **SD36**. Por meio das imagens já presentes no imaginário coletivo da sociedade, a editora espera mobilizá-la para que a ideia da urgência quanto ao tema educação seja aceita. As crianças parecem estar **à espera** da ação social. Conforme Kracauer (2009, p. 70) salienta a respeito da fotografia, ela

[...] não fixa os traços transparentes de um objeto, mas os retém do ponto de sua escolha como um contínuo espacial. A última imagem da memória sobrevive à ausência de memória por causa do tempo.

Na linha de pensamento que procuramos seguir, a fotografia está ali na memória como um lembrete diário determinando a estabilidade das coisas. Ela funciona como estabilizador de identidades e lugares rigidamente fixos a partir do ponto de vista de quem captura a imagem na máquina fotográfica. Percebemos que no conjunto do discurso não verbal da **SD36** a constância dos sentidos determinados para este sujeito-aluno permanece.

Assim sendo, as imagens de sujeitos representados em ambas as editoras, quer seja por fotografias ou vídeos, estão intrinsecamente relacionadas à narrativa construída sobre estes sujeitos ao longo de sua historicidade. Para Mizan (2011, p. 38),

[...] de muitos modos, a fotografia se tornou um complemento da realidade e, de alguma forma, mais importante e poderosa que esta. Em vez de a fotografia reportar a realidade, ela se tornou a própria realidade¹²⁸.

Na **SD37**, temos vídeo publicitário para divulgação do projeto de combate ao analfabetismo e suas consequências mundiais. As letras do alfabeto, apresentadas individualmente, estão relacionadas a um problema socialmente discutido e divulgado

¹²⁸ (...) photography has become a supplement for reality and in some fashion more important and powerful than the original. Instead of photography reporting reality, it has become reality itself.

pela mídia mundial. Numa espécie de “cantiga de ninar”¹²⁹, cantada por uma voz feminina melodiosa acompanhada pelo toque do violão acústico, as imagens aparecem e representam povos e seus problemas sociais.

SD37
PEARSON
<https://www.projectliteracy.com/action-for-literacy/raising-awareness-and-mobilizing-action/alphabet-of-illiteracy>
 Acesso em 30/04/2016 às 16:40

The graphic features a yellow header with the title 'Alfabeto do Analfabetismo' and the text 'Conheça a nova campanha do #ProjectLiteracy!'. Below this is a large orange rectangle containing a large blue letter 'A'. A thin, emaciated African child stands in front of the letter. To the right of the child is the 'PROJECT LITERACY' logo. At the bottom of the orange rectangle, the text '...is for AIDS' is visible.

SD38
PEARSON
http://www.projectliteracy.com/petition?utm_source=Media%20Outreach&utm_medium=email&utm_campaign=alphabet%20of%20illiteracy
 Acesso em 30/04/2016 às 16:47

¹²⁹ A is for **AIDS**, you know, **B** is for **blood** that flows, **C** is every girl, a **child bride**... **D** is another **dose**, **E** is **Ebola** close, **F**, **F.G.M** her childhood dies. **G goes** a push behind, **H**, **homeless** rain or shine, **I** hate to see those babies die. **J**, **Jail**, your life's destroyed, **K**, **killed** by lil' boys, **L**, **lives** are **lost** before their time. **M**, **N**, **O**, **P**... I could go on all day **Q**, **R**, **S**, **T**, alphabetically speaking, is not okay! **U**, feeling **undermined**, **V**, leave your **voice** behind, **W**, **when** you're just alive... **X**, you're forced into **sex**, **Y**, **why** young lives are read, **Z**, **zero** options... Cast aside.

Temos, nas **SDs 37 e 38**, representações do sujeito que precisa de assistência urgente. Na primeira, vemos um garoto africano, de físico esquelético representando a AIDS, doença combatida há décadas, cujo foco foi primeiramente encontrado no continente africano; daí sua relação com a imagem ilustrada.

Na **SD38**, vemos em destaque o significante **help** como súplica desses povos por assistência. Nas letras “**L**” e “**P**” temos respectivamente a representação para “**expectativa de vida**” e “**pobreza**”¹³⁰, esta última sempre à tona, quer seja sob a forma do sujeito desprovido em sociedades desenvolvidas, quer seja quando este mesmo sujeito está inserido no contexto já transformado pela ação do sujeito-outro oriundo de nações centrais. As imagens são complementadas pelo discurso verbal informativo: *757 milhões de pessoas afetadas pelas questões levantadas e a urgência da participação por meio da assinatura da petição*. Novamente, há menção, por discreta que pareça, à origem territorial e racial dessas questões. A repetição da narrativa colonial na contemporaneidade comprova o que Makoni e Pennycook (2007, p. 4) criticam quanto à história, línguas e tradições africanas construídas segundo a concepção europeia, pois sua lógica é conceber a África como um só país já que “não é apenas o espaço africano político e geográfico que foi concebido pelos olhos europeus, mas também a história, as línguas e as tradições africanas”. (MAKONY; PENNYCOOK, 2007, p. 4, tradução nossa¹³¹).

A conjunção concessiva **se** parece estar implicitamente inserida na seção sujeito-aluno. Ambos os discursos (verbal e não verbal) passam a ideia de que o sujeito pode continuar:

¹³⁰ Life expectancy e poverty, respectivamente.

¹³¹ Texto original: (...) it is not only the geographical and political space of Africa that was constructed through European eyes, but also African history, languages and traditions. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 4).

- **pobre**
- **vivendo em condições precárias**
- **analfabeto**
- **distante dos avanços tecnológicos**

SE NÃO...

- **quiser entrar no mundo globalizado**
- **aprender inglês**
- **utilizar as ferramentas tecnológicas oferecidas pelas editoras**

Considerando o discurso não verbal, temos representações sobre o sujeito que já “foi” colonizado, mas que agora precisa ser alfabetizado. Nas páginas da Pearson, algumas representações de sujeitos de países desprivilegiados no discurso não verbal perpetuam a noção de que o sujeito em questão é:

POBRE

MALVESTIDO

(SEMPRE) NEGRO

ANALFABETO

PORTADOR DE DOENÇAS (MUITAS VEZES) INCURÁVEIS

DESABRIGADO

VÍTIMA DE FEMINICÍDIO

SUJO

FRÁGIL

FISICAMENTE INCAPAZ

O discurso da editora Pearson parece insistir que o sujeito de países subdesenvolvidos, por exemplo, é subalterno. Na apresentação da miséria oriunda de tais países, regiões alvo para a expansão mercadológica e linguística, há o silenciamento de suas causas. As empresas tomam a responsabilidade de transformar as vidas, o futuro especialmente das crianças dessas nações empobrecidas. As verdadeiras causas da pobreza de **nunca acabar** são ignoradas. Todavia, a repetição das imagens colabora na composição de uma série de identidades negativas para os sujeitos que ali habitam.

Segundo a editora Pearson, o sujeito-aluno ideal deve ser:

ALFABETIZADO > FLUENTE EM INGLÊS > CONHECEDOR DAS NOVAS TECNOLOGIAS > EMPREGÁVEL (e consumidor!)

Com estas últimas reflexões, seguimos para a próxima subseção: o sujeito-aluno analfabeto.

3.2.2.2 O sujeito-aluno analfabeto

As próximas **SDs** apresentam sujeitos inseridos em contexto escolar precário sem a presença das tecnologias em seu cotidiano. Apresentam ao visitante dos sites evidências imagéticas da necessidade da inserção política empresarial da editora no setor público. Logo, temos

SD39
PEARSON

<https://www.affordable-learning.com/resources.html>

Acesso em 04/11/2016 às 16:56

A imagem da página do projeto “Affordable Learning” causa impacto uma vez que vemos mãos levantadas de crianças dentro de uma local escuro e, ao fundo, uma **luz**, significante concretizado em imagem. Ela evoca a expressão “uma luz no fim do túnel¹³²”, a saída para os problemas sociais no continente africano: a ajuda do projeto da Pearson. Não há enfoque nos sujeitos, mas sim nas mãos que também remetem à ajuda solicitada e “acolhida pelo outro” (Pearson).

De certa forma, os sujeitos aqui representados estabelecem diálogo com o visitante do site, e também o incitam a ir além dos percursos exploratórios propostos pela editora

¹³² “A light at the end of the tunnel” ou “a light on the horizon”, referência Macmillan Dictionary of English online: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/light-at-the-end-of-the-tunnel#light-at-the-end-of-the-tunnel>

e conduzidos pelas pesquisas da editora. Como apontam Kress e van Leeuwen, é sempre importante considerar

[...] o modo pelo qual as imagens representam as relações entre as pessoas, os lugares e as coisas que elas retratam, assim como o complexo conjunto de relações existentes entre imagens e espectador. Qualquer imagem contém uma série de relações interativas e de representação. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 175, tradução nossa¹³³).

O sujeito-aluno analfabeto, na imagem acima, é coletivizado e representante de um só povo: o africano. Na proposta de alavancar mudanças, ou seja, a luz que trará à educação e, conseqüentemente, a seus sujeitos, a editora lança o projeto PALF, discutido na **seção 3.1**. O significativo **luz no fim do túnel** corrobora a ideia de única saída para que os sujeitos analfabetos, oriundos de países desprovidos de educação básica de qualidade, possam ser alfabetizados. O sujeito-aluno (africano) é inscrito nesse “processo de sustentação” por meio dos “traços daquilo que determina” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 150) o pré-construído do nosso recorte discursivo por meio das imagens à primeira vista ilustrativas, mas que reiteram a ideia de grupo de alunos desprovidos do saber, sem as condições básicas para chegarem ao **fim do túnel** de sua vida (supostamente) acadêmica.

Outro olhar à mesma fotografia pode nos remeter à condição precária pela qual os escravos africanos eram confinados em espaços escuros, sujos, protegidos por grossas paredes, com pouca luz durante os séculos coloniais. A fotografia da **SD39** parece ter certa similaridade com o passado historicamente construído no qual o sujeito (então escravo), ficava limitado ao espaço a ele atribuído. Na historicidade imagética, a transparência expõe a condição do sujeito-aluno analfabeto do século XXI, mas sua opacidade denuncia que este mesmo sujeito é resultado do *status quo* que lhe foi imposto pela conjuntura político-social dos séculos coloniais. Ao mesmo tempo que a editora delata as condições “precárias” as quais as crianças se encontram hoje, relembra inadvertidamente, ousamos pensar, a mesma precariedade a qual as crianças, filhos de escravos, eram submetidas nos séculos passados. O analfabetismo, portanto, é fruto da ideologia que privilegia uns em detrimento de outros.

Na **SD40**, o sujeito-aluno, também analfabeto, parece estar inserido no processo para sua alfabetização. Como vemos nas imagens abaixo:

¹³³ Texto original: the way images represent the relations between the people, places and things they depict, and the complex set of relations that can exist between images and their viewers. Any given image contains a number of such representational and interactive relations. (KRESS; LEEUWEN, 1996, p. 175).

SD40
PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/resources.html>
 Acesso em 04/11/2016 às 17:04

WHO ARE THE PLAYERS?

Read about the range of organisations involved, from public institutions, non-governmental organisations and foundations to school chain owners, service providers, industry bodies, investors, impact funds and research institutions

Resource

across Asia, Africa and South America

Resource

2

Resource

3

1

FURTHER READING

Here are some of the other websites we recommend you read about

PUBLICATIONS

Read more about Pearson's education publications

PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/about/ethics-code.html>
 Acesso em 23/11/2016 às 18:05

4

5

134

A menina de sorriso estampado e de lápis em punho (fig. 3), assim como as outras duas à esquerda (fig. 2), inseridas numa escola precária - representada pelo zinco (fig. 3) – representam imaginariamente a **felicidade**, significante para a entrada no mundo escolar em regiões subdesenvolvidas. As demais imagens, compostas de crianças concentradas no aprender (figs. 1, 4 e 5), remetem à urgência da aprendizagem num contexto onde o analfabetismo toma números alarmantes, segundo a própria editora em dados no site. Os sujeitos representados nas imagens da **SD40** são oriundos de países africanos, asiáticos

¹³⁴ A figura 5 ilustra o artigo *Nicky Morgan announces war on illiteracy and innumeracy*. Foi retirada do site da BBC. O conteúdo de sua reportagem pode ser lido no link abaixo: <http://www.bbc.com/news/uk-31079515>. Acesso em 03 de nov. 2016.

ou sul-americanos. Constrói-se uma certa homogeneidade quanto à localização geográfica do analfabetismo e quais sujeitos são afetados por ele. Consequentemente, na superfície discursiva, temos a mensagem: as crianças da África, da América Latina e do sudeste asiático precisam ser alfabetizadas.

Outra questão para reflexão é o fato de que as crianças de países subdesenvolvidos parecem ser as únicas no mundo com problemas de aprendizagem. Sabemos que a Pearson, conforme discutido anteriormente, espera investir seu *know-how* pedagógico em países carentes para alavancar a economia desses países e, consequentemente, seus próprios investimentos. Phillipson (2000) observa que a preocupação em melhorar o ensino público e implantar condições para que “todas as crianças tenham os mesmos direitos” vai ao encontro de interesses de empresas multinacionais em expandir o mercado, conforme enfatizado anteriormente, e, sobretudo, criar empregabilidade para os países onde elas poderão se instalar. O mesmo autor ainda tece críticas quanto à proposta de desenvolvimento empreendida pelo governo de Tony Blair e conhecida como Blair’s Initiative¹³⁵, quando em 1999 estabeleceu a meta de atrair 75.000 alunos internacionais, oriundos de países subdesenvolvidos para as universidades britânicas. Contudo, nas palavras do autor,

A “Iniciativa” é um tanto intrigante e enigmática, quando, segundo números do próprio governo Britânico, um terço de todas crianças na Grã-Bretanha está crescendo na pobreza e aproveita pouco do sistema educacional. A Grã-Bretanha, em maior proporção que seus parceiros na Europa continental, é uma sociedade profundamente dividida. (PHILLIPSON, 2000, p. 93, tradução nossa¹³⁶).

Tais críticas, levantadas pelo autor, confirmam a suspeita de que não há somente interesses mercadológicos no tocante à expansão pedagógica britânica, mas principalmente a tentativa de criar discursivamente a noção de que o analfabetismo está concentrado em lugares específicos do mundo. Em outras palavras, o sujeito-aluno analfabeto é significativo para **lucro, fonte de divisas** num mundo globalizado que exige a participação digital de seus habitantes, tema este da próxima subseção.

¹³⁵ Atualmente, há a Tony Blair AGI (Africa Governance Initiative), cuja “missão” é, segundo o próprio site desta iniciativa, “apoiar a administração pública na África de modo a fazer o governo trabalhar para os povos mais pobres do mundo.” Porém, em 1999, Tony Blair, então Primeiro Ministro do Reino Unido, já havia lançado a Initiative (Iniciativa Blair)

¹³⁶ Texto original: The “Initiative” is somewhat intriguing and puzzling, when, according to the British government’s own figures, one third of all children in Britain are growing up in poverty and derive little benefit from the education system, and Britain to a greater extent than many of its partners in continental Europe, is a deeply divided society. (PHILLIPSON, 2000, p. 93).

3.2.2.3 O sujeito-aluno: futuro cidadão global

Já discutimos a importância dada às tecnologias no contexto pedagógico. Nas próximas SDs temos o cenário de um ambiente escolar desejado, cujos personagens são sujeitos inseridos na harmonia evocada pelo uso das tecnologias. Além de destacarem o número de I-pads para ensino e sua possível eficácia (**10 million I-pads, 8.5 million units**), convocam os demais partícipes do sistema educacional do mundo a fazerem o mesmo, haja vista que “o uso da tecnologia escolar pressupõe avanços econômicos, constatados pela mídia em países como os EUA”, como eles mesmos afirmam.

SD41

Cengage Learning

<http://www.cengage.com.br/national-geographic-learning/>

Acesso em 08/10/2016 às 11:40

10 millions I-pads are in use in schools today.

Notebooks, desktops and tablets reached an estimated **8.5 million units** in the US, K12 and higher education market.

SD42

PEARSON

www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html#rethinking-how-we-develop-and-utilize-great-teachers

Acesso em 11/11/2016 às 15:53

SD43

PEARSON

<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html#rethinking-how-we-develop-and-utilize-great-teachers>

Acesso em 11/11/2016 às 16:21

SD44

PEARSON

<https://www.affordable-learning.com/annual-letter-2015.html#rethinking-how-we-develop-and-utilize-great-teachers>

Acesso em 11/11/2016 às 16:21

Zaya in Mumbai, India, has developed **LabKits** consisting of hardware, software, and teacher support services **that turn a typical classroom into a dynamic blended learning experience.**

Os recortes discursivos (verbal e não verbal) caminham paralelamente para sustentar a noção de que a tecnologia chegou para ficar. As práticas pedagógicas, portanto, devem adotá-la como facilitadora e mediadora entre o conhecimento produzido pela editora e o **sujeito-aluno**, visto a Cengage Learning oferecer “**e-learning labs**” e “**programas de computador personalizados**”. Ademais, recorrer a essas tecnologias transforma “uma típica aula” numa “**experiência dinâmica de aprendizado híbrido**”, adjetivo constantemente utilizado para qualificar o ensino *avant garde*, em cujas entrelinhas estão a tecnologia e o professor que a utiliza. As imagens das SDs acima projetam na escola ideal as diretrizes para a motivação de seus alunos e seu consequente sucesso.

Temos a construção da imagem do aluno ideal inserido no contexto escolar oferecido pela editora. Distinto da imagem do aluno das **SDs 36, 39 e 40**, por exemplo, temos nas imagens acima o aluno idealizado pela sociedade ocidental: limpo, uniformizado, com acesso à tecnologia, inserido no espaço escolar também limpo, organizado e equipado. A tecnologia parece ser significativa para **ordem**.

Para ser “cidadão global do futuro”, sintagmas utilizados repetidamente pelas duas editoras, o sujeito-aluno deve ter acesso à tecnologia e por meio dela colocar-se-á profissionalmente segundo os interesses econômicos determinados pela sociedade a qual faz parte. A SD seguinte resume a proposta do cidadão global, inserido no mundo cientificamente produzido. Antes exposto como exótico, agora o sujeito é “parte integrante” do mundo para o qual foi projetado, idealização concretizada na **SD45**.

SD45
PEARSON

<https://www.pearson.com/about-pearson/who-we-are.html>

Acesso em 08/10/2016 às 11:56

Partindo de nossa tomada de posição-sujeito analista, pensamos que o sujeito da **SD45**, antes exótico o suficiente para ser exposto em nações centrais como a evidência concreta das viagens além-mar, agora é flagrado observando o que de seu território foi possivelmente extraído. O reflexo de si “no espelho” nos parece ser a imagem do outro projetada para ele. Agora é sujeito civilizado, pronto para fazer parte do futuro e tornar-se sujeito conhecedor das ciências e tecnologicamente capacitado.

Sabemos que o sujeito neocolonial é atravessado pela ideologia neoliberalista. Ela promove a aquisição dos bens oferecidos pelas “nações” desenvolvidas como a “única” solução para o êxito individual e passaporte para o sucesso.

Considerando as últimas SDs, em especial a **SD45**, vale a pena retomarmos brevemente o conceito de *hibridismo* (BHABHA, 1996 e 1998). Pelo viés da posição de sujeito contemporâneo, assujeitado à demanda sócio-político-econômica de seu tempo, em que a “ordem do dia” é ser **cidadão global**.

Em um dos aspectos desenvolvidos pelo pesquisador sobre a construção de identidade do sujeito colonizado, ele nos explica que o sujeito almeja chegar ao “nível” do sujeito colonizador. Na tentativa de chegar a ser o Outro¹³⁷, o primeiro sujeito (colonizado) busca insistentemente a identidade do segundo (colonizador). Ao empreender seu esforço, o sujeito colonizado almeja chegar ao lugar privilegiado do sujeito colonizador, mas jamais conseguirá ser esse outro.

Sabemos que, para Bhabha, tanto colonizador quanto colonizado são afetados pelo encontro colonial. O primeiro e o segundo são constituídos a partir da relação que se estabelece entre eles, uma forma de relação dependente entre um e outro. O sujeito colonizado existe devido à existência do sujeito colonizador, e vice-versa. Seus posicionamentos são calcados nessas diferenças, sejam elas culturais, sociais ou econômicas. Para fazer parte do “**todos**” global, o sujeito deve acercar-se de quem pode lhe oferecer as **melhores ferramentas** (tecnológicas) e garantir seu “lugar ao sol” (ex: carreira promissora) para também aproximar-se do sujeito bem-sucedido deste século (sujeito dos países desenvolvidos). Oriundo de países em desenvolvimento, o sujeito deve cumprir a demanda global do sucesso: está no *entremeio*, nesse espaço *entre* **dever ser** globalizado e **fazer parte** deste mundo (globalizado).

Quanto à globalização, tema constantemente em destaque pelas duas editoras, temos contribuições de Bauman (1999). O estudioso nos explica que a globalização passa

¹³⁷ Conceito já explicado na introdução, p. 6, nota de rodapé n° 9.

a impressão de estarmos constantemente conectados com o mundo todo, de gozarmos da liberdade forjada. No entanto, a sonhada liberdade sempre fica nas mãos de alguns nichos da sociedade, e mesmo que seja “real” para alguns, não significa que o é para outros tantos. O autor pede prudência ao tratar este termo pois, a seu ver, é usado de maneira irrefletida. Para ele, o processo de globalização, “processo irreversível e irremediável do mundo” (*Ibid.*, p.7), não gera os efeitos da aldeia global, defendidos e comumente propagados neste século. Conforme explica, o processo de globalização é assimétrico por privilegiar algumas nações em detrimento de outras. A imobilidade de uns é criticada por opor-se ao que o processo da globalização postula: a liberdade de ir e vir a qualquer custo.

Complementando a discussão acima, adentramos o tema do capitalismo neoliberal com contribuições de Gentili (*Ibid.*). O autor nos explica que o neoliberalismo privatiza tanto o “êxito quanto o fracasso social”. Colocando o indivíduo como único responsável pelas escolhas “livres”, cabe a cada indivíduo buscar seu êxito e ter o mérito do sucesso ao entrar no mercado competitivo. Ou seja, fazer parte do mundo global é estar diante de possibilidades “oferecidas pelo mercado”. Ser **cidadão global** é pressuposto para **competir e vencer**.

Resgatando as imagens e seu interdiscurso no fio discursivo (não verbal) em questão, arriscamos pensar que temos o deslocamento semântico desde o pré-construído sobre o aluno **sem tecnologia** ao pré-construído sobre o aluno **com tecnologia**. Observamos que, à medida que o aluno representado se desloca progressivamente (nas figuras desta seção) ao espaço pedagógico idealizado, mais ele se aproxima do aluno ideal (**SD45**). A precariedade do contexto pedagógico de algumas das imagens representando o sujeito-aluno é substituída pela sofisticação tecnológica da **SD45**.

Voltando-nos brevemente às contribuições dos autores acima mencionados para análise desta subseção, observamos que o sujeito, agora civilizado (**SD45**), idealizado e atravessado pela cultura do outro, precisa ser inserido no mundo contemporâneo. Ao atender à ordem global (às demandas das novas tecnologias), em um processo de hibridização, é aceito como sujeito do hoje e, principalmente, do amanhã. A tecnologia é pressuposto para sua ascensão social. Porém, segundo as editoras, nem só de tecnologia vive o homem. Há um outro requisito para alcançar o sucesso: aprender a LI.

3.3 LI: língua franca e ferramenta do século XXI

A língua inglesa é uma das razões para a história do empreendedorismo editorial no século XXI existir e tornou-se “ferramenta” que dá continuidade a sua expansão em setores diversos da economia. Para Moita Lopes (2008, p. 315), a LI não se constitui como língua somente, mas fez parte e ainda contribui na construção de um império. Na verdade, ela própria já é um império.

As pesquisas quanto às complexidades linguísticas se estendem na esteira psicanalítica (Lacan), mas também sob o viés da análise do discurso (Pêcheux, Orlandi, entre outros) e da linguística aplicada crítica (Pennycook). Todavia, apesar de exaustivos estudos sobre conceitos de língua(gem) e sujeito, discutido logo na introdução desta pesquisa, a língua ainda é tomada como ferramenta para comunicação.

Há várias razões para pensarmos sobre a proposta de uma língua global, uma língua sem as complexidades da comunicação, tema que parece ser caro aos investidores do presente século. Uma dessas razões é o uso de uma língua franca e idealizada para os fins ao qual se proporia. Ela supostamente colocaria um fim à desordem instaurada pelas demais línguas, comparando-as, ousamos pensar, à desgraça que se abateu aos povos da história bíblica da Torre de Babel. Segundo Crystal,

Quanto maior for a diversidade linguística de uma comunidade, menos ela pode confiar nos indivíduos para assegurar a comunicação entre diferentes grupos. Em comunidades onde duas ou três línguas estão em contato, bilinguismo (ou trilinguismo) é uma solução possível, pois a maioria dos jovens pode adquiri-la com certa naturalidade. Porém, em comunidades onde há a presença de muitas línguas, como na maior parte da África e sudeste da Ásia, esta solução considerada simples não se aplica facilmente. Os problemas são geralmente resolvidos ao encontrar uma língua que possa agir como uma ‘língua franca’, ou ‘língua comum’. (CRYSTAL, [1997] 2003, p. 11, tradução nossa¹³⁸).

Nada mais justo aceitar tal hipótese frente a um mundo que tenta organizar-se de forma racional. Porém, nos parece arriscado pensar que a complexidade linguística resulte em conflitos (linguísticos) somente em países africanos e asiáticos, como no exemplo do

¹³⁸ Texto original: The more a community is linguistically mixed, the less it can rely on individuals to ensure communication between different groups. In communities where only two or three languages are in contact, bilingualism (or trilingualism) is a possible solution, for most young children can acquire more than one language with unselfconscious ease. But in communities where there are many languages in contact, as in much of Africa and South-east Asia, such a natural solution does not readily apply. The problem has traditionally been solved by finding a language to act as a lingua franca, or ‘common language’. (CRYSTAL, [1997] 2003, p. 11).

autor¹³⁹. Em sua afirmação, Crystal deixa de observar o fato de que no Reino Unido há diferenças sociais acentuadas pelo caráter hierárquico que o RP¹⁴⁰ adquiriu ao longo dos anos da presença maciça da LI, por exemplo, em outros países ou nas lutas de classe no próprio território inglês. A idealização linguística de uma língua franca agregadora, conforme defende Crystal, reforça a ideia de uma língua homogênea, estruturada segundo a linguística saussuriana, pois

[...] ao erigir os princípios por meio dos quais a linguística vai se ver legitimada, Saussure entende realizar apenas o seguinte: ordenar cientificamente toda proposição que, enquanto linguista, ele irá articular. A ciência, então, é o ponto ideal no qual todas as proposições se cruzam, instância simbólica através da qual o discurso se organiza. (MILNER, 2012, p. 52).

Ao se considerar uma língua ideal, busca-se a homogeneização linguística e, conseqüentemente, evitam-se combates, limitam-se deslocamentos e apagam-se conflitos. E no tocante a conflitos, não podemos ignorar o risco da adoção da neutralidade linguística e sua conseqüente naturalização como tal.

Contribuições de Palma (2011, p. 58) também engrossam nossa reflexão sobre o tema. Para a autora,

A legitimação do inglês como língua internacional *par excellence* resultou de um trabalho ideológico que permitiu a expansão do inglês e da cultura anglo-saxã de forma acelerada no século XX, graças a um discurso que justificava a necessidade aparentemente natural de se aprender inglês, pela sua importância como língua franca e como meio de comunicação neutro e apolítico.

Assim, a entrada do inglês no panorama mundial não ocorreu por acaso. Houve (e ainda há) empreendimento discursivo para trazer a LI como língua franca na discussão mundial. Nas SDs desta seção, a LI aparece atrelada aos privilégios que decorrem de sua aprendizagem, em especial, a ascensão social. Todavia, emerge a neutralidade prática da comunicação por meio da língua.

Phillipson vai além e tece críticas quanto à expansão da LI em outros setores antes ignorados (como o é o caso das escolas do setor público de países subdesenvolvidos ou das novas tecnologias aliadas à pedagogia e produção de materiais didáticos). O pesquisador acredita que a expansão global da LI no século XXI visa a outros fins. Refere-

¹³⁹ Recomendamos a leitura de **The cultural politics of English as an international language**, de Alastair Pennycook. Em seus estudos, Pennycook critica agudamente a expansão da LI e suas conseqüências. Ver detalhes para leitura nas referências bibliográficas.

¹⁴⁰ RP (received pronunciation) já foi mencionado no subitem 2.4.1 desta dissertação.

se, por exemplo, ao termo “*globalização cultural*” e cita a “Initiative Blair” (comentado anteriormente), cujo objetivo, segundo o autor, é

[...] aumentar a participação britânica no mercado global de alunos estrangeiros. Certamente, eles devem estudar em inglês. A expansão maciça de universidades britânicas no campo do ensino a distância, inicialmente em áreas tais como contabilidades e gestão empresarial, é um desenvolvimento decorrente desse objetivo. Tais iniciativas significam empregos para as universidades britânicas e a indústria de serviços e, sem dúvida, são também consideradas como um investimento com boas intenções ao promover atitudes favoráveis às causas britânicas entre as pessoas consideradas influentes. (PHILLIPSON, 2000, p. 93, tradução nossa ¹⁴¹).

Isto posto, precisamos mobilizar conceitos de língua sob o viés da AD desta pesquisa para procurarmos compreender as representações discursivas sobre o inglês, concebido como língua franca no século XXI, assim como os efeitos de sentido em nosso recorte.

SD46 (conteúdo audiovisual da SD21)¹⁴²
CENGAGE LEARNING
http://ngl.cengage.com/about/elt/?cid=home4ki&iba=4ki_brazil_who_thmb
 Acesso em 05/01/2016 às 16:10
 (video publicitário com imagens que ilustram a fala do apresentador)

No início do vídeo há música tocada no piano e tela em fundo preto. O logo amarelo da National Geographic aparece aos poucos, e abaixo surge o slogan da editora: **Bringing the world to the classroom and the classroom to life**. Ao longo dos 2’22” de apresentação publicitária, o diretor geral do ensino de língua inglesa global (**Global ELT**) fala sobre a importância da aprendizagem da LI no mundo hoje e como a National Geographic está comprometida a torna-la genuína uma vez que leva o mundo à sala de aula. Explica ao visitante virtual a importância da imagem e como ela é parte determinante para elaboração do material didático pela editora.

Learning to speak in English as a foreign language has become an essential part of the 21st century education.

There are 2 billion people of all ages learning English around the world.

¹⁴¹ Texto original: This aims at increasing Britain’s share of the global market in foreign students. They are to study in English, of course. The massive expansion of British universities into distance education, initially in such fields as accounting and business administration, is related development. Such initiatives mean jobs for British universities and service industries, and are doubtless also seen as an investment in good will, in fostering favourable attitudes to things British among potentially influential people. (PHILLIPSON, 2000, p. 93).

¹⁴² As imagens do vídeo da **SD46** não são analisadas aqui, pois já as analisamos na **SD21**. Porém, analisamos parte do conteúdo discursivo verbal do mesmo vídeo por apresentar relevância discursiva para a seção 3.3.

SD47

CENGAGE learning

<http://www.cengage.com.br/quem-somos/>

Acesso em 04/06/2016 às 16:30

Inovamos **nos princípios do ensino da língua inglesa como “língua franca”**, preocupando-nos em vincular os **temas transcendentais do mundo à aprendizagem do inglês**.

SD48

CENGAGE LEARNING

http://ngl.cengage.com/about/elt/?cid=home4ki&iba=4ki_brazil_who_thmb

Acesso em 05/01/2016 às 16:10

Bringing the World Into the Classroom

Among our goals is to help **learners and teachers to achieve personal success and be better citizens of the 21st century**.

(...) provide **a unique opportunity** to inspire, **expand global awareness**, and **teach students how to be leaders**, through learning English.

SD49

CENGAGE LEARNING

<http://www.cengage.com.br/a-importancia-de-falar-ingles/>

15/01/2017 às 22:05

(...) **apenas 11% dos brasileiros** conseguem se **comunicar em inglês sem dificuldade**

(...) **as pessoas mais jovens buscam uma língua padrão**, pois ela é **útil no mundo da informação e na sociedade global**.

Vale lembrar que **o inglês não é apenas um dos idiomas mais falados no mundo, mas a língua mundial dos negócios**.

De língua franca politicamente neutra a ideologicamente constituída, temos a língua de uso obrigatório no cenário neoliberal contemporâneo. Considerando as contribuições dos autores citados, precisamos voltar nossa análise às **SDs 46, 47, 48 e 49**. Parece-nos que a língua é aqui concebida de modo a cumprir um papel também prático

para o século XXI: língua que gerará a transformação¹⁴³ (pessoal, mundial, empresarial). Contudo, o pré-construído desta série de SDs parece desconsiderar a língua discursivamente e a toma em sua homogeneidade imaginária. A editora **Cengage Learning** apresenta a LI em sua completude, livre das complexidades que ser sujeito na língua(gem) pressupõe.

Buscamos em nosso gesto de interpretação, “paráfrases plausíveis”, nas palavras de Lagazzi, pois para a autora, quando inseridas num determinado enunciado, provocam a interpretação de “derivas possíveis nas condições de produção dadas para delimitar as fronteiras da família parafrástica à qual pertence o enunciado em questão” (2015b, p. 178). Ao nos defrontarmos com os sintagmas abaixo, já observados em sua superfície discursiva, talvez cheguemos a deslocamentos de sentidos constituídos no contexto contemporâneo e historicamente cristalizados como verdadeiros. Eles podem também nos levar aos equívocos que os movimentos parafrásticos¹⁴⁴ provocam nas derivas de sentido. A LI, nesta família parafrástica, é representada como sendo:

No intradiscurso da **SD46**, por exemplo, a LI é representada como **essencial**, constituinte do século XXI e falada por um grande contingente de pessoas, **2 bilhões**. Em contrapartida, na **SD49**, temos a falta: **apenas 11% dos brasileiros** se comunicam em LI, ou seja, 89% de toda a população do país **não fala inglês**. A atenção empreendedora

¹⁴³ Significante este recorrente em outras SDs analisadas, tanto na seção 3.1 quanto na seção 3.2.

¹⁴⁴ Já observamos as manifestações polissêmicas e parafrásticas na materialidade discursiva sob o viés da AD. Elas se encontram na nota de rodapé n° 37.

se volta à linha abaixo do Equador e aponta a razão para os problemas recorrentes no país latino. Quantificar apresenta a evidência da falta: os **poucos** brasileiros falantes de LI justificam as **poucas oportunidades**, os **poucos empregos**, o **lento desenvolvimento**. Ademais, a LI, língua “colada” ao **sucesso**, é também condição **sem a qual não** há entrada do sujeito nos negócios, na ciência, no mundo virtual. A editora **Cengage Learning** insere seu discurso na **formação discursiva da LI como a língua global**.

Os significantes **sucesso**, **oportunidades** e **conscientização global** estão agregados à língua franca e corroboram a noção de uma única língua, falada **globalmente**. A homogeneidade obtida por meio de sua aprendizagem pressupõe a **conscientização global** – talvez a *pax eterna* kantiana – na idealização de um mundo melhor que, na esteira do slogan da Cengage Learning, associada à National Geographic, resulta em cidadãos conscientes quanto a questões ambientais (**global awareness**), conforme observado nas **SDs 48 e 49**. O pré-construído do que é **ser cidadão global e consciente** – preocupado com a preservação do planeta – agora está atrelado a saber inglês para proteger o lugar onde habitamos. Portanto, falar LI é também **cuidar do planeta** e “tratar de temas **transcendentes do mundo**”, sintagma este que envereda para um outro significante, **transcendental**, cujo significado, exposto ao equívoco da língua (PÊCHEUX, [1983] 2012) se desloca para uma série de sentidos outros que imprimem à LI caráter sublime, língua essencial para o debate sobre temas de âmbito global, como se as demais outras línguas não tivessem os mesmos atributos linguísticos para tratar as mesmas questões. Os processos polissêmicos das SDs elencadas jogam com o equívoco, “na tensão entre o mesmo e o diferente”, nas palavras de Orlandi ([1999] 2013, p. 36).

Há um deslocamento de sentido de LI desde o que é socialmente aceito e tido como verdadeiro (língua-franca, língua-comunicação, língua-ferramenta) para sentidos outros que podem provocar as derivas para outras formas de significação do que é aprender LI. Esta se manifesta discursivamente atrelada a: **ser cidadão do mundo**, **ser cidadão do século XXI**, **ser cidadão global**, manifestações semânticas que nos levam a pensar que “a ancoragem semântica se mantém na variação da superfície do texto e que, mesmo quando duas sequências não apresentam mais nenhum termo em comum, elas podem guardar uma equivalência semântica” (LAGAZZI, 2015b, p. 180). Dito de outro modo, os sentidos se deslocam para outras possibilidades de interpretação e provocam, quiçá, equívocos de sentido quanto à LI:

LI = cidadania, deslocamento geográfico, acesso a novas tecnologias?

Outras representações oferecem sentidos distintos partindo da ideologia do mercado global. Mesmo que os sintagmas em destaque não tenham, em sua superfície, relação semântica com a língua (neste caso, a LI) em si, sabemos que

[...] palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinônimas etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada. (aspas e itálicos do autor) (PÊCHEUX, [1998] 2009, p. 148).

As representações sobre a LI presentes no site da **Cengage Learning** se constituem segundo o lugar do sujeito que daí enuncia. Os sentidos, em sua aparente transparência, aludem a verdades ideologicamente constituídas que se manifestam semanticamente no fio discursivo. Assim, no exercício das reformulações semânticas, nas palavras de Lagazzi,

[...] o procedimento parafrástico vai atualizando o efeito metafórico, definindo limites de sentidos e dando visibilidade ao processo discursivo por meio de regularidades que vão localizando recortes na memória do dizer, especificando as formações discursivas e as posições de sujeito em jogo. (*Ibid.*, p. 181).

Dessa forma, temos nos sintagmas **(achieve) personal success, citizens of the 21st century, (achieve) personal success, (how to be) leaders** e **língua mundial dos negócios** deslocamentos semânticos que caminham lado a lado com o discurso neoliberal. Para Gentili (*Ibid.* p. 16), tal discurso impõe “seus argumentos como verdades que se derivam da natureza dos fatos.” A verdade estabelecida e intensificada no discurso da **Cengage Learning** é a de que **aprender LI** possibilita ao aprendiz **ser líder, ter sucesso**, afirmações estas que reforçam a opacidade dos sentidos: todos os falantes de inglês no mundo (mesmo aqueles falantes de países desenvolvidos) não são todos eles **líderes, bem-sucedidos** financeiramente.

Ademais, afirmam, o mercado mundial está aberto (**apenas 11%**) ao falante de inglês (no Brasil). Se os outros **89%** quiserem ascender socialmente (ser **tão líderes** quanto são os falantes de LI), devem, portanto, aprendê-la. A despeito da ideia neoliberal que exorta a livre escolha do sujeito, há uma ordem instaurada mundialmente e a constatação de que o inglês é o **único caminho** para **chegar lá (sucesso, oportunidades, liderança = ser alguém)**. Contudo, no panorama mundial contemporâneo, ao **outro**,

líder de nações desenvolvidas, é conferido o direito de decidir o destino de todos os demais.

Acrescentamos ainda que o significante **leaders** parece retomar o pré-construído inserido na memória coletiva sobre os sujeitos colonizadores: os **líderes** representantes das nações centrais nas colônias. Produz um deslizamento de sentido no imaginário, atribuindo a possibilidade de ser líder ao sujeito situado nas nações periféricas, com a condição que este conheça a língua inglesa. Um dos mandatos dirigidos ao sujeito “global” é: para ter **cidadania e liderança**, fale inglês!

Outro aspecto pertinente para nossa análise está no uso da LI e as oportunidades que dela decorrem para os falantes não nativos. Falar fluentemente o inglês não pressupõe, por exemplo, ter entrada garantida no país onde ela é falada como primeira língua em países desenvolvidos. Isso porque há barreiras político-burocráticas decorrentes da crise social da primeira década deste século. Com a divulgação cada vez mais frequente dos conflitos bélicos em países do Oriente Médio, guerras civis em países africanos e as consequentes ondas migratórias de refugiados em busca de segurança em continente europeu, emergem conflitos linguístico-sociais cujas soluções não podem ser tratadas de forma simplista. São povos cuja adaptação à nova cultura e sua língua está muitas vezes à mercê da própria sorte¹⁴⁵.

Em decorrência da mobilidade social, as empresas se nutrem da necessidade dos indivíduos em aprender a LI urgentemente para que estes continuem no mercado de trabalho. Tornam a língua um bem cada vez mais básico para a sobrevivência de qualquer ser humano no planeta Terra.

O aparato histórico-mercadológico continua atuante e determina as formas de abordagem pedagógica ainda adotadas no ensino-aprendizagem de LI e desenvolvidas pela linguística anglo-saxã. Phillipson (1992) acredita que os processos de aprendizagem e ensino são controlados plenamente por essa linguística por ela indicar o resultado ilusoriamente positivo a partir da compreensão de como utilizar, por exemplo, uma dada abordagem (ex. a abordagem comunicativa), certos materiais didáticos, seguindo os caminhos “oferecidos” (ex: as soluções criadas pelas editoras **Pearson** e **Cengage Learning** para aprendizagem da LI). Os modos de controle ainda mostram indícios de

¹⁴⁵ Artigo sobre as dificuldades linguísticas de refugiados alocados na Inglaterra: <https://www.theguardian.com/society/2016/nov/16/language-barrier-refugees-english-classes-integration-esol>

que “os legítimos detentores da verdade” são os falantes nativos das economias de países desenvolvidos.

O avanço nas competências linguísticas está atrelado à competição global na busca de poder. A língua encontra-se inserida em dispositivos pedagógico-avaliativos para determinar quem pode e quem não pode adquiri-la como bem de consumo. Nas palavras de Neves (2002, p. 244),

[...] a ciência e a técnica sofisticam as formas de controle e os estudiosos dos métodos de avaliação ganham status de especialistas, enquanto os mentores dos currículos linguísticos, principalmente os anglocentristas, fazem surgir métodos de ensino e aprendizagem capacitadores de autonomia, mas cujo propósito ideológico é vender tecnologia e difundir a necessidade do inglês como língua franca internacional.

Conforme podemos observar nas SDs abaixo, temos

<p>SD50 CENGAGE LEARNING http://ngl.cengage.com/about/elt/?cid=home4ki&iba=4ki_brazil_who_thmb Acesso em 05/01/2016 às 16:10</p> <p>These learners will use English as a tool in business, in science, on the internet and, in general, to improve their opportunities to have better lives.</p>
<p>SD51 CENGAGE LEARNING http://www.cengage.com.br/a-importancia-de-falar-ingles/ 15/01/2017 às 22:05</p> <p>(...) o inglês deixou de ser um diferencial para o candidato e passou a ser requisito para as corporações no momento da contratação.</p> <p>(...) a fluência em outro idioma é tão importante quanto a formação acadêmica.</p> <p>(...) o inglês transforma a vida de diversas pessoas, justamente por permitir melhores oportunidades no ambiente corporativo.</p>

Notamos que a LI é ferramenta crucial no mundo das novas tecnologias. As “facetas publicitárias” (CORACINI, 2007, p. 232) tornam a LI bem consumível essencial. É o produto cobiçado pelo cliente de mercado cada vez mais promissor, porém competitivo. Aprende-se inglês para determinado fim segundo interesses de expansão

econômica e sua aprendizagem significa a eficiência de profissionais capazes tecnologicamente, na promessa de “oportunidades profissionais, viagens, negócios”, nas palavras de Coracini (*Ibid.*, p. 238), fazem parte do “significante mestre ‘dinheiro’”. Os significantes **ferramenta**, **requisito**, **transformação**, **melhores oportunidades** e **uma vida melhor** vêm à tona de nosso fio discursivo, todos relacionados à LI. E esse efeito de sentido está atrelado ao pré-construído de que a LI é condição necessária para o êxito profissional. Lembramos que a noção neoliberal é a de que o **mercado** determina as **ferramentas** para o **êxito econômico** e **social** onde há vencedores e perdedores. Não considera, no entanto, os desafios decorrentes da competição que a ideologia vigente estabelece. A LI não é somente usada como ferramenta para comunicação, mas como commodity para que a **transformação** seja alcançada por meio de seu consumo. Os significantes utilizados no discurso neoliberal parecem naturalizar as **mudanças** decorrentes do acesso à LI (**better lives**). **Ferramenta** e **língua** fundem-se em um só significante: **sucesso**. Atuam para “consertar” o que não vai bem (a falta de emprego, a vida precária, a entrada na vida acadêmica). Na ditadura neoliberal, o significante **mercado** tem pleno poder, pois é o **líder** que estabelece as regras do jogo em seu território:

- Saber LI = é ter entrada no mundo acadêmico
- Saber LI = é estar inserido no mercado (ter oportunidades = ter dinheiro)
- Saber LI = é dominar a LI (**fluência em outro idioma = LI**)
- Saber LI = é ter direitos no mundo corporativo

A funcionalidade da **ferramenta** (significante para LI) serve de maneira prática, rápida e eficaz aos propósitos do mercado neoliberal. Como numa fábrica da era industrial, o sujeito agora tem a **ferramenta** (LI) de trabalho para garantir seu salário mensal e gerar lucros ao patrão. A obrigatoriedade em falar a LI e fazer dela **ferramenta** para o **sucesso**, ilusoriamente é a **solução** para o sujeito contemporâneo.

3.4 Considerações sobre o capítulo

Neste terceiro capítulo, sob o viés da perspectiva da AD pecheutiana, procuramos nos aproximar da autorrepresentação das editoras, das representações do sujeito-professor, do sujeito-aluno e da LI.

Na contemporaneidade, mais presente que nunca, nos encontramos como participantes ilusoriamente atuantes nos acontecimentos do dia a dia. As imagens,

flagradas aleatoriamente na mídia, regional, nacional ou internacional, funcionam como convites persistentes a tais acontecimentos, como se estivéssemos ali inseridos com pleno direito de compartilhá-los, juntamente com nossos posicionamentos. As imagens constituintes de nosso *corpus* também expressam “verdades” para aqueles que as veem. Elas nos convidam, espectadores virtuais, a partilhar suas ideias e concordar com as possíveis mudanças decorrentes de um mundo tecnologicamente desenvolvido. A vulnerabilidade dos povos, reforçada pelas fotografias e vídeos das páginas virtuais, faz parte da história desses sujeitos. Serve para corroborar a ideia de que os detentores da tecnologia e do conhecimento podem transformar o mundo de hoje em um melhor amanhã. Ademais, as editoras atuam no mercado com a missão de expandir suas fronteiras linguísticas e tecnológicas. O discurso não verbal irrompe a memória de um passado já narrado e invoca novas imagens de uma memória por vir, talvez do futuro possível.

Percebemos as nuances da história e da historicidade de um passado colonial latente, pulsando nos interstícios do discurso, evocando a memória que não quer se calar. Observamos ainda que as duas editoras recorrem a sua legitimidade histórica e mercadológica para avançarem em outros territórios, com o pressuposto da urgência em aprender a LI. A “ferramenta” língua, segundo as editoras, acarreta o sucesso do indivíduo que a aprende (ou a apreende?), assim como é peça-chave para alavancar o desenvolvimento de países emergentes.

Sustentando a ideia de que melhor educação (em LI) gera melhores condições (materiais) para o indivíduo, as editoras corroboram a ideologia neoliberal. Elas a representam de forma maciça ao imporem a noção propagada pela mídia de “um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela” (GENTILI, *Ibid.*, p. 10). Reiteramos que a mobilidade está concentrada em alguns nichos da sociedade, e mesmo que seja “real” para alguns, ainda não o é para a grande maioria.

A excessiva oferta de ajuda e redenção econômica, oriunda de países e culturas dominantes, nos fazem desconfiar das propostas absolutamente homogêneas e perfeitas “soluções” trazidas pela nova civilização tecnológica. Uma vez mais, a boa nova da mudança parte de países centrais e foca em transformações nos países periféricos, cujo destino é adequar-se ao mundo globalizado.

E, concluindo parcialmente nossa análise, concordamos com Makoni e Pennycook (2007) quanto à importância de voltarmos nosso olhar à LI não como uma língua por si só, uma, única, imprescindível para quaisquer que sejam seus falantes, mas,

sobretudo sua relação com a educação – língua e LI – das minorias. Procuramos, na extensa e, por vezes, repetida análise, derrubarmos mitos sobre a invencibilidade da língua que muitos de nós utilizamos profissional e/ou academicamente e que, por alguma razão, curiosamente nos atravessou e ainda nos atravessa ideologicamente em nossa constituição “sujeito”.

Talvez as reflexões ao longo deste capítulo representem para mim, sujeito historicamente situado num contexto antes colonizado, as cicatrizes de um passado que se foi, mas que ainda se perpetua nas relações estabelecidas entre os sujeitos dominantes e meu ser-sujeito professora (e aprendiz) de LI.

A LI é metáfora para o neoliberalismo, as novas tecnologias, os novos mercados, os novos consumidores, mas também metáfora para sujeitos que procuram novas oportunidades em sentidos historicamente cristalizados. Tratar sua materialidade de forma reflexiva, considerando todas as discussões abordadas, é não esquecermos de sua história e dos sujeitos que dela se constituíram e ainda se constituem.

Considerações finais

*History,
despite its wrenching pain,
Cannot be unlived,
but if faced With courage,
need not be lived again.*
Maya Angelou

*A luta do homem
contra o poder é a luta
da memória contra o esquecimento.*
Milan Kundera

Ao longo desta pesquisa, procuramos indícios que pudessem sustentar nossa hipótese sobre a presença de vestígios discursivos de um passado colonial que ainda marcava presença nos sites publicitários das duas editoras internacionais (**Pearson e Cengage Learning**, respectivamente inglesa e norte-americana). Suspeitávamos que o discurso sobre o sujeito colonial de outrora incidia sobre o sujeito contemporâneo e suas representações tendo em vista a língua(gem) (verbal e não verbal) de nosso *corpus*. Para tanto, recorreremos às contribuições de teóricos que nortearam nossa pesquisa ao longo dos capítulos 1, 2 e 3.

Nosso estudo buscou responder às seguintes perguntas: como as editoras se representam em seus sites? Como o sujeito-professor, o sujeito-aluno e a LI são representados no(s) discurso(s) presente(s) dos sites contemplados? De que maneira esses discursos atravessam e sustentam a ideologia neoliberalista que rege as sociedades capitalistas do século XXI?

Partimos primeiramente de teorias sobre o discurso não verbal e, para tanto, nos aprofundamos em questões sobre a imagem e suas implicações estruturais e semânticas (KRESS e van LEEUWEN, 1996; COURTINE, 1981 e 2011), além de incursões peuchetianas a respeito do tema (PÊCHEUX, [1983b] 2015). Discutimos que a imagem tem sua historicidade e evoca a memória constituída coletivamente, mas também incide sobre o sujeito a partir do atravessamento ideológico.

As contribuições de Lagazzi (2010, 2014, 2015a e 2015b) e Neckel (2015) também sustentaram nossas reflexões sobre a discursividade imagética na medida em que

ofereceram elementos teóricos para pensarmos a imagem como dispositivo que pode cristalizar os significantes atribuídos dicotomicamente aos sujeitos por ela representados, assim como ser constituídos numa trama histórico-semanticamente complexa.

No capítulo 2, retomamos a historicidade discursiva em tempos coloniais e pós-coloniais na tentativa de aproximarmos-nos dos sentidos ali constituídos. Partindo de incursões teóricas a respeito do que é colonialismo e pós-colonialismo (LOOMBA, [1998] 2002; PHILLIPSON, 1992; QUIJANO, 2002 e 2005) enveredamos por conceitos teóricos que serviram de estofa para aprofundarmos nossas reflexões sobre sujeito e língua(gem) (BHABHA, 1996 e 1998; GRIGOLETTO, 2002, 2003 e 2011; ORLANDI, 1999). Também questionamos a expansão da LI na contemporaneidade e buscamos compreender como ela esteve presente ao longo dos séculos do imperialismo britânico (HELLER, 2010; PENNYCOOK, 1994, 1998 e 2010), bem como sua inserção no contexto nacional contemporâneo (CARMAGNANI, 2013; GRIGOLETTO, 2006, 2012; MOITA LOPES, 2008), o que também nos motivou a pesquisar a quem o ensino de LP no Brasil colônia era destinado (PAIVA, 2001; LEITE, 1938; BITTAR e FERREIRA, 2001).

Ao longo do capítulo 3, analisamos o recorte discursivo selecionado dos sites das editoras Pearson e Cengage Learning na tentativa de buscar similaridades e divergências entre ambas e, sobretudo, aproximar nosso olhar, na posição de analistas do discurso, das suas autorrepresentações, das representações sobre o sujeito-professor, sobre o sujeito-aluno e, finalmente, sobre a LI.

Iniciamos nossa análise com a discussão sobre a autorrepresentação das duas editoras. Percebemos que tanto a **Cengage Learning** quanto a **Pearson** têm pontos em comum e por vezes apresentam distinções quanto aos caminhos discursivos inscritos em sua historicidade no tocante a suas autorrepresentações. A **Cengage Learning** sustenta seu discurso de forma mais alinhada à ciência, apesar de colocar-se como a **Pearson**, na posição de legítima detentora da expansão territorial. A editora norte-americana enfatiza a necessidade de oferecer aos povos longínquos a oportunidade de conhecer o mundo por meio de sua expertise: a fotografia. A força da imagem é evocada como ferramenta cientificamente desenvolvida e que “não deixa dúvidas” quanto à veracidade presente no conteúdo não verbal de suas páginas virtuais. Além do apelo imagético, a **Cengage Learning** se coloca metaforicamente como “cuidadora do planeta”, lugar este também ocupado por aqueles que se preocupam com a camada de ozônio, com o desmatamento, com a extinção de animais, com o fim da água. A missão transformadora do mundo como

exploradores de lugares inóspitos e exóticos (MIZAN, 2011) se alia às propostas pedagógicas oferecidas pela editora: conhecer o planeta para assim poder preservá-lo.

Ao analisarmos a autorrepresentação da editora Pearson, percebemos certa reverberação do discurso colonial em algumas de suas propostas empreendedoras. No tocante à expansão territorial, a empresa se ancora nos séculos de existência e sucesso mercadológico para colocar-se como única detentora do empreendimento didático-pedagógico (seja para o ensino de LI ou de qualquer outro conhecimento). Na posição de analistas de discurso, pudemos observar a tentativa da editora inglesa em “aventurar-se” na missão emancipadora dos povos (SD4), cuja precariedade social decorre da precariedade educacional, esta exaustivamente evocada pelas imagens de escolas também precárias. Além do aspecto dicotômico em seu discurso, a editora também aponta a solução por meio da ajuda humanitária: escolas acessíveis economicamente e por ela financiadas. Solução esta que ganha força discursiva à medida que os contextos antagonizados são apresentados: a escola com / a escola sem recursos, a escola gerida pelo governo local / a escola gerida pela **Pearson**, funcionando de maneira a deslegitimar a atuação estatal em países onde a educação “nunca decola”. Representada como “a legítima difusora do *savoir-faire* pedagógico do século XXI”, a **Pearson** toma o lugar antes ocupado pela igreja dos séculos coloniais: libertar os povos da pobreza é missão da empresa inglesa.

Tanto a **Pearson** quanto a **Cengage Learning** afirmam ter a eficácia tecnológica para desenvolvimento de recursos pedagógicos para o ensino de LI. A tecnologia é metáfora para desenvolvimento econômico e educacional em países desprivilegiados. É material de consumo promissor que alavancará a educação e, consequentemente, a economia de países subdesenvolvidos. Ademais, as representações sobre si suscitam sentidos outros relacionados às formas ideais de aprender e ensinar concebidas pela sociedade ocidental. Dessa forma, os sentidos que emergem na discursividade (verbal e não verbal) em ambos os sites inculcam no visitante virtual a ideia de que a ajuda deve ser empreendida. Constituídos ideologicamente, os sentidos em nossa análise possibilitaram deslocamentos por serem determinados “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 146).

Antes de prosseguirmos com nossas conclusões sobre as demais seções, devemos mencionar aqui, por mais breve que seja, a atuação das empresas editoriais em território brasileiro, mesmo não sendo este o foco desta pesquisa.

Em conversa com um editor¹⁴⁶ de livros didáticos de uma empresa editorial com entrada mercadológica incisiva no Brasil, soubemos que é comum a formação de fusões entre editoras para que um número maior de clientes seja atingido tanto no mercado interno quanto no externo.

Segundo o editor, a entrada de qualquer editora¹⁴⁷ no mercado de livros didáticos para escolas públicas pressupõe a participação em um processo ditado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No caso de livros didáticos para ensino da LI, seu conteúdo deve respeitar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os critérios do edital de inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD. As editoras interessadas em participar do edital enviam seus livros ao Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, submete as obras a uma avaliação pedagógica feita por especialistas em ensino de línguas. Quando os livros são aprovados, após algumas etapas por vezes morosas, as editoras contratadas imprimem os exemplares que serão distribuídos pelo MEC para a rede nacional de escolas públicas. A intenção do MEC é que esses livros possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno¹⁴⁸. Ainda, segundo o editor, o MEC espera que os livros de inglês contenham textos autênticos, além de tratarem da diversidade cultural própria de qualquer língua estrangeira. Porém, na opinião do editor, ainda há um grande distanciamento entre a prática da sala de aula e a visão homogeneizante de autores de livros didáticos em geral. As obras também não dão conta das diversidades regionais do território brasileiro.

Já as editoras nacionais e internacionais que produzem livros para o mercado privado são pautadas pelas demandas das escolas. Nos últimos anos, a expectativa da rede privada é pela oferta de um “pacote” de serviços customizados para maximizar o ensino da língua (treinamento do corpo docente, plataformas digitais, exames externos e avaliações bimestrais, além da inclusão de CD-rom em qualquer livro produzido). O

¹⁴⁶ O nome do editor e da empresa para a qual trabalha não serão divulgados devido a um pedido da própria fonte, pois o código de ética da editora não permite entrevista sobre o negócio sem autorização de instâncias superiores.

¹⁴⁷ Recentemente, a editora inglesa Macmillan teve uma de suas obras para o ensino de inglês aprovada no PNLD 2017. Seus livros serão distribuídos para escolas públicas brasileiras. Para saber mais a respeito, visite a página da editora: <http://www.macmillan.com.br/pnld2017/teamup/#autoras>

¹⁴⁸ O aluno usa o livro durante o ano letivo e o devolve para a escola para que seja usado por outro aluno no ano seguinte.

mercado para o qual produzem seu material - no caso específico os livros didáticos para ensino de LEs - é voltado a alunos da classe média e classe média alta.

Retomando as demais representações, no tocante ao sujeito-professor, a **Pearson** apresenta o mundo virtual como condição para a entrada do professor no mercado de ensino. A editora parte do pressuposto de que ao professor de países em desenvolvimento, mais especificamente os do Brasil, não lhe são oferecidas condições físicas e acadêmicas para seu pleno desenvolvimento (a voz). Naturaliza o contato do professor com as novas tecnologias e treinamentos pedagógicos por ela oferecidos e customizados num mundo idealizado onde tempo é dinheiro. A editora inglesa recorre à ineficácia da formação pedagógica do professor brasileiro para inserir seu “pacote fechado” de formação continuada para assim conquistar novos clientes e “bons” profissionais da educação. Parece pertinente pensar, partindo de nossa análise, que o discurso verbal e não verbal sobre o sujeito-professor oferece a imagem de professor ideal e possível agente transformador das sociedades precariamente alfabetizadas, contanto que ele faça uso das tecnologias e dos saberes fornecidos por ambas as editoras. Reinstaura-se a relação de dependência entre o sujeito daqui e o sujeito de lá, salvo que agora, o sujeito-professor não é o jesuíta ou pastor da empreitada religiosa dos séculos coloniais, mas sim o capacitador e divulgador das novas tecnologias do hoje e do amanhã. Além disso, produz-se o efeito de sentido de que ao professor brasileiro não são dadas condições necessárias para sua plena função como responsável pelo desenvolvimento de nações empobrecidas. A pobreza, o subdesenvolvimento e a precariedade escolar são problemáticas que têm sua origem na falta de professores suficientes, haja vista a falta de atuação “eficiente” por parte do Estado em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. No site da Pearson, especialmente com relação ao professor brasileiro, há representações sobre a profissão do educador em território nacional juntamente com os sentidos que o desqualificam no ensino público.

Quanto às representações do sujeito-aluno, pensamos que o discurso verbal e não verbal do site da **Pearson** funciona como dispositivo ideológico para representar o sujeito que precisa de ajuda, seja ela intelectual, financeira ou política. Contudo, serve como representação do sujeito por meio de seus opostos (o sujeito ideal e o sujeito não ideal). Ao apresentar uma única realidade deste sujeito (a pobreza, a falta, a precariedade social e cultural), a editora apresenta também uma única proposta: a ajuda humanitária empresarial como solução para os problemas de uma parte da sociedade.

Como bem afirma Lagazzi (2014), ignora-se a voz de sujeitos, geralmente vitimizados socialmente, uma vez que suas posições já estão estabilizadas de forma dicotômica. Ademais, conforme a autora reitera, tal vitimização opera como memória estabilizada sobre sua identidade e estabelece o silêncio dos que não têm voz. Para a pesquisadora (*Ibid.*, p. 164), “a própria vitimização é um sintoma do viés subjetivista” e no apelo da “subjetividade psicológica, desviamos nosso olhar da história”.

O discurso verbal e não verbal de ambas as editoras manifesta a antecipação semântica de uma memória coletiva sobre o outro que vem de terras longínquas, de povos nativos que precisaram da expertise europeia para sobreviverem e se desenvolverem. Se, por um lado, a **Cengage Learning** aponta para mudanças possíveis partindo da inclusão do outro (sujeito-aluno) no mundo inexplorado por meio da tecnologia, a **Pearson** explora o caráter dicotômico do sujeito-aluno oriundo de países subdesenvolvidos em contextos escolares sem / com recursos. A ajuda humanitária da empresa inglesa aparece como única solução para que haja emancipação econômica e social dos povos desprovidos do saber, sem acesso à nova era.

Na última seção de nossa análise, procuramos representações sobre a língua e a LI. Curiosamente, a editora **Cengage Learning** se destaca quanto à apresentação da LI em si. Enquanto que a **Pearson** discorre sobre as qualificações que a língua oferece ao professor brasileiro, a editora norte-americana enfatiza seu uso como língua da comunicação e ferramenta para ascensão social no século XXI. A **Pearson** associa as vantagens sociais do contato do sujeito (aprendiz e professor) com a LI, como vimos nas seções em que analisamos as SDs sobre o sujeito-professor e o sujeito-aluno. A LI, metáfora para as vantagens que o mundo neoliberal oferece além-mar, hoje deve ser ensinada em todo o planeta e a hegemonia cultural e linguística parece ser oferecida de forma naturalizada. Lançando a ideia de que a tecnologia é libertadora, a **Cengage Learning** propaga a funcionalidade linguística do inglês para a compreensão entre os povos, para a comunicação mundial.

Na contemporaneidade, de modo mais presente que nunca, nos encontramos como participantes ilusoriamente atuantes nos acontecimentos do dia a dia. Os sentidos flagrados ao longo da análise das SDs que compõem esta pesquisa (presentes no discurso verbal e não verbal) nos levam a questionar as “verdades” sobre os sujeitos ali representados. As fraquezas dos povos, reforçadas pelas imagens e vídeos ao longo das páginas virtuais da **Pearson**, por exemplo, fazem parte da história desses sujeitos. Elas corroboram a ideia de que os detentores da tecnologia e do conhecimento podem

transformar o mundo do século XXI e têm como missão expandir suas fronteiras linguísticas e tecnológicas. As imagens fazem irromper a memória de um passado já narrado e invocam imagens de uma memória por vir, talvez de futuro possível.

Procuramos, portanto, em nossos gestos de interpretação, a contradição, certos de sermos apresentados ao equívoco e convocados a enfrentar o(s) significante(s) frente à história que, para Pêcheux, é forma de evitarmos a simetria, a lógica dicotômica. Observamos que, partindo de um discurso humanitário para avanços em territórios outrora colonizados, ambas as editoras apresentam o projeto educacional para o sujeito de nações desprovidas de recursos (as novas tecnologias virtuais), além da aprendizagem da LI, o que para Todd é indício de que “falta o reconhecimento de que as próprias injustiças e antagonismos alvos de tal educação são criados e sustentados precisamente pela nossa vocação humana para produzi-los” (TODD, S., 2009, p. 9, tradução nossa¹⁴⁹). Reiteram a necessidade de “ajudar” e “expandir” seus mercados e, ao visitante virtual, tomado pela ideia de que tais empreitadas da era tecnológica são realmente essenciais, resta aceitar a proposta emancipadora. Todavia, não ignoramos o fato de que tal discurso não é apenas narrativamente secular, mas sobretudo contraditório, uma vez que incita a mudança forçosa de uma realidade que talvez não seja a desejada pelo sujeito que nela está imbricado.

Nas linhas finais desta dissertação, novos questionamentos emergem das reflexões que tentamos desenvolver: como podemos ser inscritos na história secular que nos atravessa ideologicamente, sermos reinscritos, reinventados em suas páginas, livres do “determinismo da inevitabilidade histórica – repetição sem *uma diferença* [itálicos do autor]” (BHABHA, 1996, p. 60, tradução nossa¹⁵⁰); ou melhor, como poderíamos nos desafiar a dar um passo adiante na história presente sem esquecermos do passado, mas, sobretudo, avançar para que possamos ser protagonistas de nossa própria história?

¹⁴⁹ Texto original: [...] it fails to recognise that the very injustices and antagonisms which are the targets of such education are created and sustained precisely through our human talent for producing them. (TODD, S., 2009, p. 9).

¹⁵⁰ Texto original: [...] the determinism of historical inevitability-repetition *without a difference*. (BHABHA, 1996, p. 60).

Referências bibliográficas

ADCHIE, C. N. The danger of a single story. July 2009 at **TEDGlobal**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story . Acesso em 08 de set. 2014.

ALVA, J. J. K. de. The Postcolonization of the (Latin) American experience, a reconsideration of ‘colonialism’, ‘postcolonialism’ and ‘mestizaje’. In: PRAKASH, G. (Ed.). **After colonialism, imperial histories and postcolonial displacements**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1995. pp. 241-275.

AMARANTE, M. F. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação**: a excelência e o avesso da excelência. 1998. 301 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

_____. Representações de poder em discursos político-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na internet. Trab. linguíst. apl., Campinas, v. 48, n° 2, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de abril 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132009000200004>.

APPIAH, K. A. Is the post- in postmodernism the post- in postcolonial? In: **Chicago Journals**. Critical Inquiry, vol. 17, n° 2 (winter, 1991), pp. 336 - 357. Disponível em: http://ccat.sas.upenn.edu/Complit/post-45/appiah_postcolonial_1991.pdf . Acesso em 06 jun. 2017.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BHABHA, H. K. **Culture's in between**. Questions of cultural identity. HALL, S.; GAY, P. du (Orgs). London: Sage Publications, 1996, p. 53 - 60.

_____. **O Local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. #30biental (Entrevista) Homi Bhabha. Breve entrevista ao curador Luis Pérez-Oramas durante a 30ª Bienal de São Paulo – 6 e 7 de novembro de 2012. **YouTube**. Publicado em 04 de dez. 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ym2dPYqIvMA> . Acesso em 29 jun. 2017.

BITTAR, M.; FERREIRA JR, A., Educação Jesuítica no Brasil Colonial. Série-estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n° 12, p. 135-143, jul/dez. 2001.

BRAUNSTEIN, N. Sujeto de la consciencia, sujeto del discurso, sujeto. In: BRAUNSTEIN, N. [1980] **Psiquiatria, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)**. Cd. de México: Siglo veintiuno, Ed., 2008, p. 69 - 79.

BRUNER, J. Narrative and paradigmatic modes of thought. In: EISNER, E. (ed.). **Learning and teaching the ways of knowing**. USA: The National Society for the Study of Education, 1985, p. 97-115.

_____. The Narrative construction of reality. In **Critical Inquiry**, v. 18, n° 1. (autumn, 1991), pp. 1-21.

_____. **Making stories: law, literature, life**. 1st ed. USA: First Harvard University Press, 2002.

CARMAGNANI, A. M. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. F. (Org.) **Identidade e (dis)curso: (des)construindo subjetividades**. Campinas e Chapecó: Editora Unicamp e Argos, 2003, p. 305 - 317.

_____. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 413 - 421.

_____. As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo, SP: Humanitas, 2013, p. 113 - 141.

CASANOVA, P. G. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 3^aed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 46 - 62.

CORACINI, A. celebração do outro na constituição da identidade. In: **Revista Organon**. v. 17, n° 35. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2003, p. 201 - 220.

_____. **A celebração do outro - arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**, Campinas: SP, Mercado das Letras, 2007.

_____.; GUIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In: **Langages**, no° 62, 1981, pp. 9-128. Analyse du discours politique. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1873. Acesso em 18 de jun. 2016.

_____. Intericonicidade – Entre(vista) com Jean-Jacques Courtine a Nilton Milanez. Disponível em <http://grudiocorpo.blogspot.com.br/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html> . Acesso em 18 de jun, 2016.

_____. Entrevista inédita com Jean-Jacques Courtine sobre seu percurso científico, sobre as noções de "discurso" e "corpo" como objeto de estudo concedida à Silvia Nugara, doutoranda de Ciências da Linguagem (Università degli Studi di Brescia, co-tutela Paris III- Sorbonne Nouvelle). Tradução de Carolina Fernandes. Revisão técnica de Maria Cristina Leandro Ferreira. Publicado em 17/06/2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28682>. Acesso em 21 maio 2016.

_____. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: **Discurso, semiologia e história**. SARGENTINI, V; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). São Carlos: Claraluz, 2011, p. 145 - 162.

CRYSTAL, D. [1997] **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DAVALLON, J. [1999] A Imagem: uma arte de memória? In: P. Achard et. al. **Papel da memória**. 4ª ed. Campinas: Ed. Pontes, 2015.

DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994, p. 97-110.

DIAS, C. A Imagem fotográfica digital como protagonista de uma visibilidade do sujeito. In: **Imagem e(m) discurso**. A formação das modalidades enunciativas. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). Campinas: Pontes, 2015, p. 167 - 180.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. Nova York: Harvester Wheatsheat, 1982.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. [1969] **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____, [1970] **A Ordem do discurso**. 22ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2012.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) [1983] **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores: Bethania S. Mariani [et. al]. 3ª. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. GENTILI, P.; SILVA, T. T., (Orgs.). Brasília: CNTE e Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 9 - 49. Disponível em <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf> . p. 1 - 16. Acesso em 18 de nov. 2015.

GILROY, P. **The Black Atlantic**: modernity and double consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

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

_____, O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidade. In: CORACINI, M. J. F. (Org.) **Identidade e (dis)curso**: (des)construindo subjetividades. Campinas e Chapecó: Editora Unicamp e Argos, 2003, p. 351 - 362.

_____, Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In.: CORACINI, M. J. F.; GRIGOLETTO, M.; MAGALHÃES, I. (Orgs.) **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 15 - 26.

_____, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, M.J; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p. 297 - 315.

HALBWACHS, M. [1950] **La mémoire collective**. Paris : Les Presses universitaires de France, 1967. Disponível em : http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf . Acesso em 13 de abril 2016.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: (Ed.) RUTHERFORD, J. **Identity**: community, culture difference. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 222 - 237.

_____, [1992] **Identidade cultural na pós-modernidade**, São Paulo: Dp & A Editora, 2006.

HASHIGUTI, S. T. A fotografia como registro (do olhar) de si: sobre uma forma sujeito-histórico-digital. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes, 2015, p. 181-194.

HELLER, M. The Commodification of language. In: **Annual Review of Anthropology**. Vol. 39, 2010, p. 101 - 114.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**. The Grammar of visual design. London, Routledge, 1996. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/18079575/kress-van-leeuwen---reading-images--the-grammar-of-visual-design/1> . Acesso em 16 de abril 2016.

LACAN, J. [1966] O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAGAZZI, S. Linha de Passe: a materialidade significante em análise. **RUA** [online]. 2010, n°16. v. 2. **Labeurb** - Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> . Acesso em 08 de maio 2016.

_____. S. A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia. **Redisco**. Vitória da Conquista, v. 2, n° 1, p. 104 -110, 2013.

_____. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **RUA** [online]. 2014. 2014. **Labeurb** – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua> Acesso em 08 de maio 2016.

_____. A imagem em curso. A memória em pauta. In TASSO, I; CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**. A formação das modalidades enunciativas. Campinas: Pontes, 2015a, p. 51 - 65.

_____. Paráfrases da imagem e cenas prototípicas em torno da memória e do equívoco. In: FLORES, G. B. F.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Volume 1. Campinas: Pontes, 2015b, p. 177 - 189.

LEITE, S. S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. t II.

LOOMBA, A. [1998] **Colonialism / postcolonialism** (The new critical idiom). 2nd ed. New York: Routledge, 2002.

KRACAUER, S. **O Ornamento da massa**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**. The grammar of visual design. London, Routledge, 1996. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/18079575/kress-van-leeuwen---reading-images--the-grammar-of-visual-design/1> . Acesso em 16 de abril 2016.

MACAULAY, T. B. Minute on Indian education. 1835. Disponível em: http://www.columbia.edu/itc/mealc/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html . Acesso em 14 nov. 2015.

MAHER, T. Políticas lingüísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem fronteiras**. v. 10, n° 1, p. 33 - 48, jan / jun 2010.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 1 - 41.

MARANDIN, J.M.; PÊCHEUX, M. [1984]. Informática e análise do discurso. In: **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. Tradução de Carolos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 111- 115.

MILANEZ, N. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. **Acta Scentiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 35, n° 4, p. 345 - 355, out / dez, 2013.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

MIZAN, S. **National Geographic: visual and verbal representations of subaltern cultures revisited**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado) - Estudos Literários e Linguísticos em Inglês – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: Ideologia Linguística para Tempos Híbridos. In: **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 24:2, 2008, p. 309-340.

NECKEL, N. R. M. Das discursividades da imagem e suas projeções sensíveis do/no discurso artístico: um percurso em AD. In: TASSO, I. e CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso: a formação das modalidades enunciativas**. Campinas: Pontes, 2015, p. 267 - 283.

NEVES, M. S. (2002) **Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário**. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

NOVAES, A. (Org). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 203 - 2012.

_____. [1999] **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 11ª ed. Pontes Editores: Campinas, SP, 2013.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade [online]. Série e-urbano. **Revista Rua**, Campinas, nº16, volume 2, nov. 2010, Portal Labeurb, disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?id+91&pagina=1> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEORB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade de Estudos Urbanos – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____. [2008] **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª ed, Pontes Editores: Campinas, SP, 2012.

_____. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: CARROZZA, G. et. Al. (Orgs.). **Sujeito, sociedade, sentidos**. Campinas: RG Editora, 2012.

_____. A palavra dança e o mundo roda: Polícia! In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Cidade, linguagem e tecnologia, 20 anos de história**. [online]. Série e-urbano. Portal Labeurb – Nudecri. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/labeurb20anos/labeurb20anosPDF.pdf>. Acesso em 06/05/2016.

PAIVA, J. M. de. Educação e cultura: a sociedade brasileira no século XVI. In: XXI Simpósio Nacional de História. A História do novo milênio: entre o individual e o coletivo. Niterói, 2001. Livros de Resumos, Niterói: Associação Nacional de História (ANPUH) e Universidade Federal Fluminense (UFF), 2001, p. 361.

PALMA, A. M. B. **Representações de falantes nativos e não nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PÊCHEUX, M. [1969] *Análise automática do discurso (AAD)*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 61 - 151.

_____. [1975] **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.

_____. [1982] Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal? In: ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [2011] 2014, p. 107-19.

_____. [1983] **O discurso: estrutura ou acontecimento?** 6ª ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. [1983] Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al (Org.). **Papel da memória**. 4ª ed. Tradução e apresentação de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015, p. 43-50.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London, New York: Longman, 1994.

_____. **English and the discourses of colonialism**. New York: Routledge, 1998.

_____. **Language as a local practice**. London, New York: Routledge, 2010.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

_____. English in the New World order – Variations on a theme of linguistic imperialism and “world English”. In: RICENTO, T. (Org.). **Ideology, politics and language policies - Focus on English**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000, p. 87 - 106.

PRATT, M. L. [1992] **Imperial eyes: travel writing and transculturation**. 2nd ed. London, New York: Routledge, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. Ano 17. n° 37. 2002, p. 04 - 28.

_____, Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. [recurso eletrônico]. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 22 de nov. 2015.

_____, Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84 -130.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of english and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.) **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. Universitat de Leida. Spain. Springer, 2005, p 283 - 304.

RUTHERFORD, J.; BHABHA, H. The third space: interview with Homi Bhabha. In: (Ed.) RUTHERFORD, J. **Identity: community, culture difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 207 - 221.

SAID, E.W. **Orientalismo**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, L. M. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In. ABDALA, B. (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. (Des)gosto de ser professor de inglês na escola pública: entre o (dever)saber e o não saber. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo, SP: Humanitas, 2013, p.143 - 162.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TODD, S., **Toward an imperfect education**. London: Paradigm, 2009.

VATTIMO, G. [1999] Filosofia e o declínio do Ocidente. In: MARTINS, F.M.; SILVA, J. M. da. (Orgs.). **Para navegar no século XXI**. 3^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

WHITE, H. [1978] **Tropics of discourse: essays in cultural criticism**. Baltimore, MD and London: John Hopkins University Press, 1987.

WOLFF, F., Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005, p. 16 - 45.