DANIEL ADELINO COSTA OLIVEIRA DA CRUZ

A LÍNGUA INGLESA EM SITUAÇÃO DE TRABALHO:
Inclusão ou exclusão social?
Uma Abordagem Discursiva da Disciplina *Inglês* do Projeto de Educação a Distância *Telecurso 2000.*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, sob a orientação da Profa. Dra. Marisa Grigoletto.

São Paulo

2003

Foucault acreditava, juntamente com Giles Deleuze, que os intelectuais não podiam e não deviam falar em nome do oprimido e dizer-lhe como resistir. Em vez disso, eles deviam ficar ao lado, minar o poder dos opressores e expor suas práticas.

(Silva, 1995)

Dedicatória

Dedico esta dissertação a minha mãe, Maria, pelo cuidado com que sempre acompanhou meus estudos desde as primeiras letras; a meu pai, Daniel (in memoriam) por seu esforço para que eu pudesses estudar, mesmo em condições adversas; a Maria e Ismael, que me adotaram como filho e não pouparam esforços para me auxiliarem durante a realização do mestrado que agora se encerra; a Paulo pelo inventivo e companhia em absolutamente todos os momentos; a meus amigos, pela compreensão que demonstraram todas as vezes em que tive de me privar da companhia deles; a Marisa Grigoletto pela inspiração para o trabalho acadêmico desde a graduação e, finalmente, ao povo do estado de São Paulo, já que devo minha formação à escola pública.

Agradecimentos

À Professora Dra. Marisa Grigoletto, pela confiança que depositou em mim ao aceitar-me como seu orientando, bem como pelo cuidado e paciência com que acompanhou minha pesquisa;

Ao Professor Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e à Professora Dra. Walkyria Maria Monte Mór, pelas sugestões valiosas durante o exame de qualificação;

Às colegas de mestrado, pelo apoio e carinho constantes;

Ao Centro Universitário Fundação Santo André, pelo apoio à minha pesquisa, ao aceitar minha solicitação de integração ao Regime de Tempo Integral;

Aos Colegas do Colegiado do Curso de Letras do Centro Universitário Fundação Santo André, pelo incentivo a meus estudos.

Sumário

Página
Dedicatória iii
Agradecimentos v
Listas x
Resumo xii
Abstract xiv
INTRODUÇÃO 1
CAPITULO 1. A EDUCAÇÃO E O (NEO) LIBERALISMO 12
1.1. A concepção de educação que subjaz ao Telecurso 2000-Inglês: para o trabalhador o mínimo 13
1.2. A educação de jovens e adultos 27
1.3. A concepção pedagógica que subjaz ao Telecurso 2000-Inglês 31
1.4. A estrutura do Telecurso 2000 33
1.5. A disciplina Inglês 35
1.6. A teleaula da disciplina Inglês 36
1.7. A estrutura da teleaula da disciplina Inglês 36
CAPITULO 2. A PERSPECTIVA DISCURSIVA 40
2.1. Ideologia 41
2.2. As formações discursivas 45
2.3. Enunciado e formulação 46
2.4. As representações 48
2.5. O interdiscurso 49
2.6. Condições de produção de um discurso 50
2.7. Ideologia e assujeitamento / interpelação 51
2.8. O "bom sujeito" e/ou "o mau sujeito" 52
2.9. O lugar do analista de discurso 53
2.10. A interpretação 53
2.11. A memória 54
2.12. O elemento não-verbal 55
2.13. O processo hegemônico 57
2.14. Das 'coisas-a-saber' 60
2.15. Poder e educação 62

CAPITULO 3. UMA IMAGEM CONVENCE MAIS QUE MIL PALAVRAS 63
3.1. Branco e preto: representando ou sendo representados? 67
3.1.1. Representação e cor da pele 67
3.1.2. O negro precisa ser guiado: a manutenção de um mito 73
3.2. O contato das personagens com o telespectador 104
3.2.1. O contato direto das personagens com o telespectador: o olhar como convite 104
3.2.2. O contato direto das personagens com o telespectador: O TC2000-Inglês como vitrine 107
3.3. O 'detalhe' técnico 115
3.3.1. O posicionamento do telespectador: a distância social 115
3.3.2. O posicionamento do telespectador: a perspectiva 118
3.3.3. O cenário: uma perspectiva hegemônica 120
3.3.4. A TV: Uma janela para o/um mundo 122
3.3.5. O/um mundo como construção social: o real como efeito da modalização 126
Conclusão 137
CONSIDERAÇÕES FINAIS 139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149
ANEXOS 156
Anexo 1 157
Anexo 2 160
Anexo 3 164
Anexo 4 166
Anexo 5 168
Anexo 6 170
Anexo 7 172
Anexo 8 174

Listas

Figuras

		Página
Figura 1	O mito, segundo R. Barthes	77
Figura 2	A modalização da imagem	134

Abreviaturas

AD	Análise de Discurso de linha francesa
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CIESP	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhados
FD	Formação Discursiva
FS	Formação Social
FIESP	Federação das Industrias do Estado de São Paulo
Fig.	Figura
FRM	Fundação Roberto Marinho
FPA	Fundação Padre Anchieta
OG	Organizações Globo
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
SESI	Serviço Social da Indústria
TC2000	Telecurso 2000
TC2000-Inglês	Telecurso 2000-disciplina Inglês
TC2G	Telecurso 2°. Grau
TC2000-IG	Telecurso 2000 1°. Grau

Resumo

RESUMO

O objetivo desta dissertação é a análise da disciplina *Inglês* do projeto de educação a distância *Telecurso 2000* produto de um convênio entre a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e a FRM (Fundação Roberto Marinho). Esse projeto de educação é largamente utilizado no Brasil e no exterior, nas mais variadas instituições, tais como sindicatos, empresas, igrejas, presídios e até mesmo em instituições oficiais da rede pública de ensino. Esse material se propõe desenvolver a educação para o trabalho e para a cidadania, no sentido do que acreditamos poder chamar de movimento de inclusão social, já que se destina ao público jovem e adulto que não foi à escola na idade considerada apropriada. A disciplina Inglês do projeto Telecurso 2000 se desenvolve nas bases de um discurso que parece defender a inclusão social do aprendiz no que diz respeito ao domínio do idioma inglês, o que o poria em condições de igualdade com aqueles que dominam esse idioma. Nossa hipótese é de que há um processo de exclusão expresso no material. A análise da materialidade de nosso objeto de estudo tem por substrato teórico os pressupostos da AD, os quais complementamos com Kress e Van Leeuwen (1966), que contribuirão com categorias que propiciam a observação de como o elemento não-verbal - a imagem - posiciona o telespectador em relação à língua inglesa na articulação desta com o mundo do trabalho, além da noção gramsciana de um processo hegemônico (GRUPPI, 1980), que contribui para com uma melhor compreensão de como o sistema educacional está a serviço da ideologia dominante, que quer fazer crer que é democrática e, portanto, includente, mas que é estruturalmente excludente. A análise articula, necessariamente, o elemento verbal e o não-verbal por se pautar pela constatação de que esses elementos estão em constante interação, devido à exibição simultânea de ambos e por se deter no material exibido em vídeo. Conclui-se, ao final desta pesquisa, que nossa hipótese é verificada, i.e., o material se pretende incluso, mas traz expressa a exclusão, que está na base do sistema educacional ocidental como um todo.

Abstract

ABSTRACT

The objective of this dissertation is the analysis of the subject *English* of the Distance Education Project *Telecurso 2000*, which is a result of an agreement between FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo [Federation of the Industries of the State of São Paulo]) and FRM (Fundação Roberto Marinho [Roberto Marinho Foundation]). This education project is largely used in Brazil and abroad by the most different institutions, such as unions, companies, churches, prisons and even by official institutions of the state education system. This material proposes to develop education for work and for citizenship, aiming at what we might perhaps call a movement of social inclusion, since it is aimed at young and adult people who have not attended school at the age considered appropriate. The subject *English* of the *Telecurso* 200 project develops on the basis of a discourse that allegedly stands for the social inclusion of the learner, as far as the command of the English language is concerned, which, in turn, would put him/her in a state of equality with those who command the language. Our hypothesis is that there is an exclusion process expressed in the material. For its theoretical basis, the analysis of the materiality of our study object has the concepts of the French Discourse Analysis, which will be complemented with concepts developed by Kress and Van Leeuwen (1996), which will contribute categories that make possible the observation of how the non-verbal element - the image - positions the telespectator in relation to the English language in the articulation of this language with the labour world. This analysis will also count on the gramscian concept of a hegemonic process (GRUPPI, 1980), that will contribute to a better understanding of how the education system is at the service of the dominant ideology, which is shown as democratic and, therefore, inclusive, but is structurally excludent. The analysis leads to the conclusion that our hypothesis is right, i.e., the material claims to be inclusive, but brings along it the exclusion that basis of the Western education system as a whole.

Introdução

Esta dissertação de mestrado resulta de uma reflexão a respeito do valor construído para a língua inglesa no ponto de contato das esferas do ensino e do trabalho, depreendido da disciplina *Inglês* do projeto de educação *Telecurso 2000*. Para o encaminhamento dessa reflexão será analisado o material didático exibido em vídeo, com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD). Para a análise discursiva das imagens, recorreremos a Kress e Van Leeuwen (1996), por terem uma perspectiva teórica que se coaduna com os pressupostos da AD.

Um discurso recorrente na mídia em geral, no que diz respeito à esfera econômica, é o da inserção do Brasil no movimento da globalização, que é vista como uma questão de sobrevivência para todas as nações no mundo capitalista. Essa inserção dá-se, primordialmente, no contexto econômico, uma vez que a questão do comércio internacional está na base do movimento globalizante. Quando se fala de economia e comércio, fala-se de produção e dos elementos que envolvem, como por exemplo, mão-de-obra. Esta deve estar capacitada para se encaixar em um mundo do trabalho altamente sofisticado e exigente. Carlos Eduardo Moreira, presidente licenciado da FIESP/CIESP e vice-presidente licenciado da CNI, afirma que

> [...] o mundo do trabalho diversificou-se e alcançou níveis inimagináveis de sofisticação e eficácia. Adquiriu um *status* antes reservado apenas ao universo da educação e do conhecimento. Essa compatibilidade traz conseqüências em todos os aspectos da vida humana, especialmente no nervo central da atividade produtiva, que é a capacitação profissional.

> Ao tornar-se ultrapermeável à velocidade dos avanços da ciência e da tecnologia, o mercado transformou-se numa soma de unidades criativas, fruto da pressão da informação, da experiência e da inteligência sobre os inúmeros desdobramentos da produção e do consumo. Os industriais brasileiros estão conscientes dessa realidade e se preocupam com o futuro. Por isso, procuram sintonizar-se com os instrumentos necessários para aumentar a empregabilidade da população.
>
> [...] cada vez mais, a qualidade do produto, da mão-de-obra e das condições de trabalho é exigência para obter o desenvolvimento econômico e a competitividade industrial. É prioritário aprimorar a formação profissional, condição necessária para a sustentação de empresas e países no mercado competitivo.
>
> Para pesquisadores e especialistas, a educação profissional voltada para o desenvolvimento de competências exigidas pelo sistema produtivo e social, atraente e mais democratizada, viria a fazer frente aos desafios impostos pelas novas tecnologias e pela nova organização do trabalho. Nessa tarefa incluem-se governos, empresários, acadêmicos, sindicatos e trabalhadores.[1]

Para que o Brasil chegue a um patamar que lhe possibilite competir no mercado internacional, alega-se que há uma série de barreiras a serem transpostas, dentre as quais o nível educacional do trabalhador brasileiro. Ainda segundo Carlos Eduardo Moreira,

> Apesar das várias e bem-sucedidas inovações já implementadas, alguns desafios persistem e devem ser enfrentados com criatividade. Se as mudanças na organização do trabalho promovem a difusão do conhecimento por todo o setor produtivo, esbarram no problema da baixa escolaridade do trabalhador brasileiro.[2]

Segundo o Prof. Dr. Cláudio de Moura Castro, coordenador-técnico do Eciel (Estudos de Integração Econômica Latino-americana) de 1974 a 1979 e diretor da

---

[1] "Educação profissional, uma prioridade: Os desafios provocados pelas crises são o cenário ideal para o surgimento das verdadeiras inovações.", In: *Folha de São Paulo*, Opinião, p. 1, de 21.09.1998. (ver anexo 1)

[2] (ibid.)

Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de 1979 a 82:

> [...] não há como evitar a conclusão de que o nosso peão é menos produtivo que seu colega norte-americano. Na hora de assentar o tijolo, provavelmente o ritmo é o mesmo. Mas há outras diferenças.
>
> Um edifício brasileiro de dois andares gasta o material necessário para construir pelo menos um de três. Desperdiça-se material e igualmente tempo, refazendo o errado, remendando o mal compreendido. O peão não calcula, não lê planta, não lê manual, não recebe ordens por escrito, não anota o serviço feito. Acerta o reboco, mas não sabe quantos sacos de cimento vai precisar. Tem firmeza no pincel, mas não sabe ler quantas demãos o fabricante recomenda. Puxa o fio por conduites labirínticos, mas não sabe calcular a sua bitola. É um artista no enxó mas não sabe calcular o volume de madeira.
>
> Como resultado, exige outros funcionários para cuidar do seu serviço. Não pode ter autonomia de ação na empresa, seja ela grande ou pequena, não sabe gerir estoques de seus materiais e nem antecipar os próximos passos. Empaca ou tropeça em tudo que depende da cabeça.[3]

Ao afirmar que o 'peão empaca em tudo o que depende da cabeça', pode-se concluir que há aqui a indicação de que o peão não está adequadamente educado para desempenhar bem seu ofício, o que significaria dizer que se trata de uma crise no sistema educacional. Amarante (1998, p. 55) aponta para o fato de que "[...] na perspectiva neoliberal, a crise da educação é diagnosticada a partir da constatação da inadequação da formação escolar para uma atuação eficiente, isto é, competitiva, no mercado global". Pode-se concluir, portanto, que cresce, por parte das empresas, a percepção de que a escolaridade do trabalhador é fundamental para os negócios. Segundo Hugo Barreto, o coordenador do projeto TC2000 em 1996, as empresas

> [...] estão percebendo que educação é um item fundamental. E, além disso, a norma ISO 9000 exige que todos os funcionários tenham o primeiro grau completo.[4]

---

[3] "Com quantos paus se faz uma casa?", In: *Folha de São Paulo*, Dinheiro, p. 2 de 06.10.1994. (ver anexo 2)

[4] "Telecurso vai para o Japão e negocia com a Argentina", In: *Folha de São Paulo*, p. 8 de 30.06.1996. (ver anexo 3)

Como argumento para alegações como a de Hugo Barreto, mostram-se dados que atestam o que chamam de desvantagem competitiva. Exibem-se ainda os investimentos feitos por outras nações na área da educação[5] e como esses investimentos as levaram a um nível de competitividade internacional invejável.

A leitura de Amarante (1998, p. 56) permite-nos afirmar que o projeto neoliberal "[...] parte da premissa de que a educação, em condições ideais de desenvolvimento, deve responder e se ajustar às demandas e às exigências do mercado [...]". Daí, por exemplo, a legislação ter ampliado para oito anos o tempo relativo à educação obrigatória. De acordo com Ribeiro (2001, p. 195), isto estaria relacionado ao discurso do Brasil-potência. De acordo com a autora, difunde-se a idéia de que, para que o Brasil chegue à posição 'que merece', não só o analfabetismo é um problema, mas também a baixa média de escolaridade do trabalhador brasileiro.

Pois bem, no contexto econômico, como já observamos, o Brasil é visto em desvantagem, dado o contingente de brasileiros que não têm e não tiveram acesso à educação formal na idade considerada adequada. É nesse contexto que surge o TC2000 (Telecurso 2000).

O TC2000 sucede ao TC2G (Telecurso 2° Grau), que foi resultado de um convênio entre a FRM (Fundação Roberto Marinho) e a FPA (Fundação Padre Anchieta). O TC2G foi elaborado em um momento distinto, sob o olhar da ditadura e, portanto, sujeito a parâmetros específicos daquele contexto. Já o TC2000 configura-se a partir da percepção de uma nova realidade, a da globalização, que constrói um mundo extremamente competitivo e tecnologicamente avançado, que demanda mão-de-obra capacitada em todos os níveis.

Essa nova configuração do mundo do trabalho sob um regime democrático exige uma reformulação do projeto de educação a distância por parte da FRM. A FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) percebe aí a

[5] Frigotto (1991, p. 38) nos lembra de um artigo intitulado *Educação, pelo amor de Deus* (Folha de São Paulo, 1993, p. 2) em que A. E. de Moraes lamenta que o Brasil apresente apenas 35% de seus jovens cursando o ensino médio, enquanto Coréia, Hong-Kong, Japão, México e Venezuela têm, respectivamente, 94%, 69%, 96%, 55%, 45%. Este artigo, apesar de ter sido redigido há aproximadamente 10 anos, é representativo por ter um empresário de renome por autor.

oportunidade de se envolver em um projeto que atendesse às suas necessidades de recursos humanos mais capacitados a um novo mundo do trabalho. Dessa união resulta o TC2000.

O TC2000 parece-nos, então, digno de estudos mais profundos. Podem-se apontar três motivos para julgá-lo assim. Em primeiro lugar, é o resultado do convênio entre duas instituições de peso na cena brasileira – a FRM, braço cultural das OG (Organizações Globo), juntamente com a FIESP, entidade que representa quarenta e dois por cento[6] do PIB industrial brasileiro, o que lhe confere peso na cena econômica nacional e, portanto, na vida do país como um todo. Em segundo lugar, tem por público alvo uma parcela de nossa comunidade que não teve acesso à educação formal na idade considerada ideal. Finalmente, já é tema de outros trabalhos acadêmicos, três dissertações de mestrado (PRAVADELLI, 1996; CARVALHO, 1998; BARBOSA, 2000) e duas teses de doutorado (RONCA, 1981 e TRIVELLATO JR., 2000). Esta dissertação distingue-se dos trabalhos anteriores por ser o primeiro a abordar a disciplina Inglês e ter, por substrato teórico, a Análise de Discurso de linha francesa (AD).

Além do exposto acima gostaríamos de lembrar que o "Telecurso 2000 é o maior projeto de educação a distância em prática no Brasil" (FRM, 1999). Havia, em 1999, "8.240 'telessalas' no país, com um total de 261.984 alunos cadastrados"[7], além dos alunos que não se inscreveram em turmas.

Gostaríamos ainda de observar que o TC2000 é apoiado por instituições da esfera pública e privada. Além das instituições já apontadas – FRM e o sistema FIESP – conseguimos levantar as seguintes instituições: Canal Futura – a também pertencente às OG, FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), Ministério do Trabalho e Emprego, Movimento Brasil em Ação do Governo Federal e Escola do Futuro da Universidade de São Paulo, a qual mantém links para o TC2000, além de disponibilizar o conteúdo do TC2000 para *download* via internet no site da Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Um convênio entre a Secretaria de Administração

[6] "Desproporção Empresarial" Revista *VEJA*, edição 1741, ano 35, nr. 9, de 06 de março de 2002, p. 30, seção Holofote.
[7] "Ensino pela TV já é usado há 20 anos", In: *Folha de São Paulo*, Empregos, p. 3, de 19.12.1999.

Penitenciária e a associação FIESP/FRM é assinado em onze de dezembro de 1995[8] visando à implantação do projeto TC2000 nas cadeias do Estado de São Paulo. O projeto TC2000 une escolas públicas e particulares através do patrocínio que uma escola particular oferece a uma pública que queira montar uma telesala de ensino supletivo (anexo 4).

A Prefeitura do Município de São Paulo, na pessoa do prefeito, Sr. Paulo Maluf, anuncia em 1995 convênio para apoiar as empresas que quisessem aderir ao TC2000 (anexo 5). A Força Sindical assina em 1996 um acordo com a FIESP/FRM para adotar o TC2000 em sindicatos[9]. Em 1996 o TC2000 embarca para o Japão e é negociado com a Argentina[10]. Em 1997, o Prof. Marcos Formiga da UnB afirma que o TC2000 "é, indiscutivelmente, a megauniversidade do trabalhador brasileiro."[11] Em 1999 é assinado um convênio com a FRM para disponibilizar o TC2000 nas embaixadas brasileiras no exterior[12]. Mais recentemente, o TC2000 é adaptado para substituir professores 'tradicionais'[13] em escolas da rede pública de alguns estados da região nordeste[14].

Acreditamos na relevância de nosso objeto de estudo não só por todo o apoio que recebe, como acima exposto, mas, especialmente, por sua inserção no sistema supletivo de ensino.

> Os supletivos ganharam importância devido ao crescimento que tiveram nos últimos tempos. Eles possuem hoje quase quatro milhões de alunos e o número de matrículas aumenta a uma taxa superior a dez por cento ao ano.[15]

---

[8] *Folha de São Paulo*, Cotidiano, p. 3, de 11.12.1995.
[9] "Metalúrgicos levam texto hoje a Paulo Paiva", In: *Folha de São Paulo*, p. 2, de 16.02.1996.
[10] "Telecurso vai para o Japão e negocia com a Argentina", In: *Folha de São Paulo*, p. 8 de 30.06.1996.
[11] "Megaescola para o trabalhador", In: *Folha de São Paulo*, Cotidiano, p. 3 de 10.02.1997.
[12] "MEC defende ensino médio a distância", In: *Folha de São Paulo*, Cotidiano, p. 3 de 26.08.1999.
[13] As aspas são nossas e pretendem chamar à atenção o modo como o jornal Folha de São Paulo define os professores. Acreditamos que esse adjetivo já, por si mesmo, deixe às claras uma visão do professor de carne e osso. Uma análise detida desse elemento, como ponto de deriva do sentido, poderia iluminar uma visão de professor.
[14] "TV vira professor-tampão no Nordeste", In: *Folha de São Paulo*, Cotidiano, p. 3 de 13.02.2000.
[15] Revista *Veja*, Editora Abril, edição 1734, ano 35, no. 2, de 16.01.2002, p. 26, seção Holofote.

Essa situação, parece-nos, justifica a eleição do TC 2000 como objeto merecedor de estudos mais profundos. Além dos elementos levantados, que apontam para uma inserção grande e crescente do TC2000 no sistema educacional brasileiro, acreditamos que este trabalho possa significar alguma contribuição para a reflexão sobre um componente fundamental do discurso didático-pedagógico – o material didático, por meio de uma pesquisa que relaciona análise de linguagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e concepção de educação.

Há, contudo, que se ter em mente que este trabalho não tem a pretensão de uma intervenção pontual na área da educação com vistas ao tratamento de problemas específicos dessa área. Percebe-se a convergência com a área da educação na medida em que a análise, cujo resultado é este trabalho, insere-se em uma área que não acredita na possibilidade de se estudar o elemento lingüístico de um material destacado da realidade em que circula, i.e., de suas condições de produção, no dizer da AD. Acreditamos que uma análise da linguagem verbal em conjunção com a não-verbal, balizada pelos pressupostos teóricos da AD, pode oferecer reflexões que contribuam com a área da educação. Caberá, então, aos especialistas da área da educação estabelecer pontes entre sua área e os resultados obtidos por este trabalho.

Este estudo recai sobre as aulas gravadas em vídeo referentes ao ensino fundamental, porque o material, nesse nível, parece ter o objetivo de convencer o telespectador público alvo de que o aprendizado da língua inglesa é imprescindível para sua vida, já que insiste na importância de se aprender inglês. Passagens que respondem à pergunta ‘Por que é importante aprender inglês?’ proporcionarão material significativo para a análise a ser empreendida.

O TC2000-Inglês se desenvolve nas bases de um discurso que parece defender a inclusão social do aprendiz no que diz respeito ao domínio do idioma inglês, o que o poria em condições de igualdade com aqueles que dominam esse idioma. Nossa hipótese é de que há um processo de exclusão expresso no material. Chegamos a esta hipótese com base em pesquisas de teóricos da educação que mostram a existência de um processo de exclusão na estrutura do sistema

educacional. Para a elaboração desta hipótese, esta pesquisa considera alguns elementos:

a. A disciplina Inglês, já que integrante do projeto Telecurso 2000, necessariamente compartilha de seus objetivos, i.e., pretende colaborar no sentido de compensar o desnível entre os trabalhadores brasileiros e os trabalhadores dos países que estão à frente do Brasil no quesito educação, visando à elevação do nível de competitividade do Brasil no contexto econômico mundial;

b. O Telecurso 2000 significa uma atualização do projeto Telecurso Segundo Grau e, portanto, considerá-lo torna-se relevante no contexto desta pesquisa. Dessa perspectiva, consideram-se as conclusões a que chegou o estudo de Ronca (1981), que, a partir da análise dos objetivos do material do TC2G, estudou sua atividade política e concluiu que o material tenta passar a seus alunos, bem como ao público em geral, uma concepção de sociedade da classe dominante. Concluiu, ainda, que esse projeto de educação a distância aproxima-se de uma concepção de educação que visa à manutenção do *status quo*;

c. Os pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa (AD) instruem a pesquisa, dentre os quais destaca-se a ideologia que, pela interpelação e pelo assujeitamento do indivíduo, constrói uma posição-sujeito que pretende levá-lo ao aceite do lugar a ele reservado no e pelo sistema.

A análise discursiva de nosso objeto abre espaço para uma série de questões que envolvem as esferas do ensino e do trabalho em relação à questão da inclusão social dos cidadãos marginalizados, áreas essas que procuramos contemplar em nossa hipótese. Para verificá-la, elaboramos cinco perguntas de pesquisa:

1. Qual representação o discurso do TC2000-Inglês constrói para a língua inglesa?

2. Qual posição o discurso da disciplina inglês do Telecurso 2000 constrói para o telespectador?

3. Qual é a contribuição dessa posição para que o telespectador compartilhe da representação que a disciplina Inglês do Telecurso 2000 constrói para a língua inglesa na intersecção desta com o mundo do trabalho?
4. Como o discurso do material está organizado de modo a se mostrar includente?
5. Por quais brechas o discurso deixa perceber a base excludente?

Para responder a estas perguntas, procedemos à análise da materialidade de nosso objeto de estudo, tendo por substrato teórico os pressupostos da AD, os quais complementamos com Kress e Van Leeuwen (1996), que contribuem com categorias que propiciam a observação de como o elemento não-verbal – a imagem – posiciona o telespectador em relação à língua inglesa na articulação desta com o mundo do trabalho, além da noção gramsciana de um processo hegemônico (GRUPPI, 1980), que contribui para com uma melhor compreensão de como o sistema educacional está a serviço da ideologia dominante que quer fazer crer que é democrática e, portanto, includente, mas que é estruturalmente excludente.

A análise articula, necessariamente, o elemento verbal e o não-verbal por se pautar pela constatação de que esses elementos estão em constante interação, devido à exibição simultânea de ambos.

Esta dissertação se compõe de três capítulos. O primeiro capítulo, A EDUCAÇÃO E O (NEO)LIBERALISMO, objetiva, embora de forma sucinta, traçar a história da educação desde o início da Modernidade até o presente. Esse capítulo exibe um quadro dos princípios que fundamentam a educação ocidental e contextualiza aí o sistema educacional brasileiro no qual está inserido o objeto de análise desta dissertação.

O segundo capítulo – A PERSPECTIVA DISCURSIVA – elenca os conceitos do campo teórico da AD, além de outros que não são comumentemente associados a esse campo, que são mobilizados durante a análise.

O terceiro capítulo – UMA IMAGEM CONVENCE MAIS QUE MIL PALAVRAS – analisa a materialidade do TC2000-Inglês 1º Grau com vistas à verificação da hipótese construída durante a pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado.

Passemos ao primeiro capítulo da dissertação.

Capítulo 1

A educação e o (neo)liberalismo

1.1. A concepção de educação que subjaz ao TC2000-Inglês: para o trabalhador o mínimo

Este trabalho não tem a pretensão de interferir na esfera da educação pontualmente. Entretanto, a base teórica que o sustenta exige a consideração do contexto que permitiu a existência do discurso sob análise. Dada a nossa crença na possibilidade de uma classificação do material em vídeo na categoria material didático, um olhar sobre a história que moldou esse material se faz necessária. Passemos, portanto, a essa história para que se possa observar como o material em questão calca-se em uma concepção de educação que reserva ao trabalhador apenas o mínimo necessário de educação para que aceite a posição que o sistema espera que ocupe.

Segundo Buffa (2000, p.12), já em fins da Idade Média, a produção artesanal dá lugar à manufatureira. As manufaturas se expandem no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. Essa mudança no modo produtivo reorganiza as relações sociais. Essas novas relações entre os homens, no que diz respeito ao trabalho nas manufaturas, intervêm nas bases da educação.

A leitura de Marx (1999, p.391-424) nos ensina que, ao passar do sistema produtivo baseado no artesão ao baseado na manufatura, expropria-se o artesão de seus instrumentos de trabalho, os quais passam a pertencer ao capitalista. O artesão se transforma, então, no empregado. A produção ainda depende do conhecimento do artesão, já que é este quem sabe manusear as ferramentas, mas o novo sistema transforma-o em trabalhador parcelar, já que apenas produz parte de uma mercadoria. As outras partes necessárias à finalização dessa mercadoria serão

realizadas por outros trabalhadores. A conseqüência dessa nova configuração é que os trabalhadores não mais produzem mercadorias, mas apenas parte delas.

Os trabalhadores são organizados em uma hierarquia em que alguns detêm o conhecimento necessário para a produção das mercadorias e outros realizam a parte mecânica do trabalho. Os primeiros detêm a visão de conjunto e os segundos não. A subordinação do trabalho ao capital encontra aí um limite, já que depende desses artesãos que detêm os segredos do ofício e que, portanto, efetivamente controlam parte do trabalho. O ofício manual continua a ser a base técnica da produção manufatureira.

De acordo com Marx (1999, p.423), essa situação é mal vista pelo capital, já que os virtuoses, zelosos de suas habilidades, as conservam mesmo quando não mais necessárias. Isso se dá pela dependência da manufatura em relação à habilidade manual. A manufatura não possui nenhuma estrutura material independente dos trabalhadores. O capital, portanto, luta incessantemente contra a insubordinação do trabalhador. Como argumento, Marx cita Ure que afirmou que "[e]m virtude da fraqueza da natureza humana [...] ocorre que, quanto mais destro o trabalhador, mais voluntarioso é ele, mais difícil de ser tratado, e sem dúvida, menos apto para participar de um mecanismo coletivo ao qual pode causar grande dano"[16] (apud MARX, 1999, p.423).

Como se vê, a manufatura mantem os instrumentos de produção, mas precisou proceder a uma reorganização da força de trabalho. O capital se enriquece à custa do empobrecimento do trabalhador, inclusive o intelectual. O artesão precisa de sua inteligência para conduzir todos os passos da fabricação. Na manufatura, como trabalhador parcial, ele precisa apenas saber repetir movimentos que independem de seu raciocínio e criatividade. De acordo com Marx (1999, p.417-419), no século XVIII, indivíduos "meio idiotas" são contratados para certas operações na manufatura, especialmente aquelas mais simples ligadas a procedimentos considerados segredos de fabricação. A ignorância do trabalhador é benéfica para a manufatura, senão uma condição.

[16] Andrew Ure *Philos. Of Manuf.* p.20

Com o passar do tempo surgem necessidades que a manufatura baseada no ofício manual não mais atende (Marx, 1999, p.424). A manufatura volta-se então à transformação dos instrumentos. Surgem as máquinas, o grande pilar da indústria. Essa mudança nas manufaturas é fundamental para estabelecer uma nova relação entre trabalhador e instrumento. Segundo Marx (1999, p.482), na manufatura e no ofício, o trabalhador, ao se servir de seu instrumento, dá o tom e imprime um rítmo ao trabalho. Já na fábrica, na indústria, a situação se inverte. A máquina dita o ritmo e o trabalhador apenas acompanha, tornando-se complemento vivo de um mecanismo morto que existe e é independente.

A relação do homem com a máquina significa uma profunda alteração do perfil exigido do trabalhador. Anteriormente, como artesão, ele precisava ter passado pela situação de aprendiz sob a supervisão de um artesão, o que levava longo tempo pois significava um lapidar constante de sua técnica até ser alçado à posição de artesão. Na relação com a máquina, os trabalhadores, como complemento da máquina, são iguais.

Marx nos ajuda a compreender a transformação no conceito de propriedade. Segundo Buffa (2000, p.15), o modo de produção capitalista muda esse conceito. A propriedade capitalista, que antes era medida pela posse da terra, passa a sê-lo pela posse dos meios de produção e do trabalho explorado, a lei de mais-valia. Somente a partir desse momento, argumenta a autora, é possível conceituar o homem como trabalhador.

Ainda de acordo com Buffa (2000, p.15), tais transformações na produção da vida material resultam em transformações na organização social. Na organização política nasce o Estado moderno; a natureza é vista sob um novo prisma, o da ciência moderna. A esfera da educação é afetada por conta da reorganização do saber escolar.

A passagem da Idade Média à modernidade dá-se com a mudança nos preceitos filosóficos que guiam a humanidade, i.e., ocorre a passagem do teocentrismo ao antropocentrismo trazendo conseqüências para a reorganização das relações de todos os tipos entre o homem e a natureza, bem como entre os

homens, incluindo-se aí as relações de trabalho. Locke (apud BUFFA, 2000, p.17[17]), ao teorizar os interesses da burguesia emergente, defende que os homens possuem absolutamente tudo o que está sobre a terra, inclusive ela própria. Entretanto, cada homem é senhor de si, e utiliza seu corpo para se apropriar das coisas. A apropriação se dá pelo trabalho.

Buffa (2000, p.17) explica que a compreensão dessa nova perspectiva é fundamental, pois dela decorre uma profunda alteração na relação do homem com o mundo, inclusive nos parâmetros para o raciocínio a respeito da noção de posse. Se a apropriação se dá pelo trabalho, a noção de que a propriedade ocorre por nascimento não tem lugar. A posse da terra não pode ser vinculada a uma classe privilegiada. A noção de posse continua, mas passa a ocorrer pelo trabalho. A terra não está mais indisponível ao homem que trabalha, por estar reservada ao senhor feudal, ao rei ou à aristocracia por um privilégio de classe social. A noção de propriedade sofre ainda outra alteração pelo modo de produção capitalista. A propriedade não significa mais somente algo para possuir e usufruir, mas sobretudo algo para vender, para trocar livremente.

Percebe-se que a noção de liberdade, já de uma perspectiva liberal, está em plena marcha. Nessa relação passa a existir o trabalhador como homem livre para estabelecer contrato de trabalho com outro homem livre. Percebe-se, então, a noção de homem livre em oposição à noção de homem medieval, ligado ao senhor feudal. Locke percebe a troca de força de trabalho por salário como a expressão da liberdade que deve ser garantida a todo indivíduo, já que nenhuma das partes, empregado e empregador estão obrigadas a assinar qualquer contrato. Se o fazem, é expressão do livre arbítrio. Esse é um argumento que procura sustentar a negação de qualquer contradição entre capital e trabalho.

Buffa explica que essa nova concepção de homem livre passa a circular na era moderna como fundamento dos ideais burgueses e resulta na concepção de que os homens são iguais. Não basta um homem ser livre do jugo de outro. Ele precisa ser igual àquele que o subjugava. Surge então a noção de que todos os homens são

[17] Locke, J. *Deuxiéme traité sur le gouvernement civil.* Paris: J. Urin, cap. V, 1977.

iguais perante a lei e que a lei é igual para todos os homens. Essa teorização sobre liberdade e igualdade leva Locke a ser considerado o pai do liberalismo.

Como dito anteriormente, a modernidade significa uma mudança no ponto de observação do mundo aos olhos do ocidente – de teocêntrico a antropocêntrico. O reposicionamento do homem como igual e livre desemboca na noção de que o homem faz a história. Sendo esse o caso, ao homem compete explorar a natureza, estudá-la, compreendê-la, classificá-la e, finalmente, passar os conhecimentos às próximas gerações para que dêem continuidade ao projeto de vida dominante na época. Os novos parâmetros engendram uma nova visão de educação.

Para Pallares-Burke (2001, p.53-54), o estudo do modo como o iluminismo se preocupa com a educação do povo tem relevância para a história da educação brasileira. Para a autora, estudar e refletir sobre a perspectiva iluminista significa considerar que "herdamos não só suas 'luzes', mas também suas 'sombras'; significa, enfim, recuperar parte da tradição cultural da qual somos herdeiros e que ainda está bastante atuante e presente, se considerarmos o estado de nossa educação popular."

Vejamos, então como a modernidade elabora e organiza os preceitos que fundam o sistema educacional. É no espírito da construção do saber pelo e para o homem que, segundo Buffa, surge Comenius. Ele organiza o saber escolar a partir dos mesmos princípios de igualdade entre os homens que embasa o sistema produtivo. Comenius acredita que exigir o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes é impossível e inútil.

Em sua *Didática Magna* (1632), Comenius propõe um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública para todos, independentemente da classe social, sexo ou região em que habitem. Assim, "todos saberão para onde devem dirigir todos os atos e desejos da vida, por que caminho devem andar, e de que modo cada um deve ocupar o seu lugar" (COMENIUS, 1976[18], p.143 apud BUFFA, 2000, p.20).

[18] Comenius. *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª. edição, 1976.

Comenius divide a escolarização em quatro tipos de escolas, correspondentes às quatro fases da vida até a juventude, a saber: a escola da infância, a escola primária ou escola pública de língua vernácula – a escola da puerícia; a escola de latim ou ginásio – a escola da adolescência; a academia e as viagens – a escola da juventude (COMENIUS, 1976, p.410 apud BUFFA, 2000, p.20). A autora destaca o fato de que somente as duas primeiras estão destinadas a todos. As outras, apenas a alguns, os futuros condutores dos outros, para que nem as escolas nem as administrações públicas careçam de dirigentes competentes.

Evidencia-se, portanto, que a educação é necessária, mas diferentes porções estão reservadas a diferentes indivíduos. Comenius prevê que os alunos, dentre outras coisas, devem aprender a obedecer aos que governam, não sob coação, mas voluntariamente, por amor à ordem (COMENIUS, 1976, p.125 apud BUFFA 2000, p.22). Aliás, a disciplina mais severa só deve ser aplicada pelo mestre quando o aluno extrapola os limites estabelecidos pelos costumes (COMENIUS, 1976, p.404 apud BUFFA, 2000, p.22).

Pallares-Burke (2001, p.55) parece concordar com a interpretação de que não há uma atitude no sentido de se iluminar as massas. Escreve a autora que os iluministas defendem o ecumenismo racional, mas o desenvolvimento de toda a população não parece passar de discurso vazio. A autora explica que "[...] a *canaille* – assim era chamada a massa ignorante – era comumente vista com temor ou com indiferença, e não havia sérias tentativas de educá-la para a autonomia, tal como rezava o credo iluminista."

A estrutura educacional deve então levar em conta um indivíduo proveniente de uma classe social que deve ser mantida sob constante vigilância para que não apresente perigo ao *status quo*, já que, conforme a autora (PALLARES-BURKE, 2001, p.56), muitos acreditam naquele momento que é subversivo oferecer às massas as mesmas oportunidades educacionais oferecidas às elites. Os pobres precisam ser educados para aceitar seu lugar.

O estudo da educação iluminista possibilita a percepção de uma educação calcada nos princípios que governam a época. Comenius esta sintonizado com seu tempo, i.e., com o discurso da educação para todos, mas em dosagens diferentes.

A modernidade cria um homem que domina a natureza pela razão. Desse ponto, o método é fundamental para que haja ordem e disciplina. A manufatura serve de modelo à escola, na qual há uma tarefa a realizar para cada instante do ano escolar, já prevêndo feriados de toda a ordem. O professor ensina muitos alunos ao mesmo tempo, dividindo-os em classes, e sendo auxiliado por monitores, chefes de alunos e, principalmente, pelo livro didático (COMENIUS, 1976, p.279-281 apud BUFFA, 2000, p.22). A leitura de Buffa nos mostra que o livro didático é igual para todos os alunos. Ela explica que Comenius recomenda ainda o livro-roteiro para os professores, para que esses aprendam a utilizar o livro-texto adequadamente (COMENIUS, 1976, p.460 apud BUFFA, 2000, p.23). A questão do método permeia a manufatura, a construção do conhecimento e sua reprodução.

Buffa explica que a burguesia consolida-se economicamente e, a seguir, passa à conquista do poder político. Surge então a primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 que serve de base para a Constituição de 1791. Inspirada no iluminismo, calca-se nos direitos inalienáveis e naturais de todos os homens: liberdade, propriedade, igualdade perante a lei; e os da nação: soberania nacional e separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Importa lembrar que, a partir de 1789, fica reafirmado o direito à propriedade, e o proprietário é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo. Burdeau (1979[19], p.77 apud BUFFA, 2000, p.26) explica que “é a propriedade que faz o cidadão”. Explica-se essa afirmação, ao se pensar que aquele que tem uma propriedade em um determinado estado está diretamente interessado em que o estado seja bem administrado. É a partir dessa concepção de nação que se conclui que as leis têm por objetivo assegurar a liberdade e a propriedade. A propriedade passa a ser o critério para se decidir quem é cidadão e quem não é, ou ao menos, quem é cidadão de primeira classe e quem é cidadão de segunda classe.

[19] BURDEAU, Georges. *Le libéralisme.* Paris: Ed. Du Seuil, 1979.

Para a época, os de primeira classe são assim classificados por serem proprietários, uma vez que só a propriedade prevê, por um lado, o interesse em uma administração competente do estado e, por outro, a necessária independência em relação a quaisquer pressões que se façam no sentido de que a ordem estabelecida não seja respeitada. Segundo Buffa (2000, p.27), propriedade nesse instante se refere à posse de terras.

Percebe-se que o pensamento burguês faz uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Aos últimos cabe uma cidadania de segunda classe, contando com a proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença. Contudo, a condição de não-proprietários os desqualifica para o acesso a postos de governo. Essa distinção se reflete na educação proposta por Comenius, que prevê a continuidade apenas para aqueles que se destinam a compor o governo. Ora, já que o governo é composto apenas por proprietários fundiários, era a esses proprietários que está destinada a continuidade da educação e não aos outros.

Um século depois, Adam Smith (1723-1790), em seu clássico *Riqueza das Nações*, aborda a questão educacional ao tratar dos gastos do estado. Para ele, os pontos essenciais da educação – ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica – devem ser facilitados, encorajados e até mesmo impostos à totalidade da população. Com poucos gastos o Estado pode realizar essa tarefa. Buffa lembra Adam Smith, que afirma que as vantagens são grandes, já que a instrução afasta o povo de ilusões e superstições que originam a desordem (SMITH, 1983[20], p.213-218 apud BUFFA, 2000, p.28), e o cita: “a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a educação é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos”.

Pallares-Burke (2001, p.56) afirma que o iluminismo tem a idéia de que a harmonia social depende da ignorância das massas, já que a alfabetização significa a possibilidade do acesso do povo a leituras subversivas, e vai além, discutindo textos que defendem a ignorância da plebe. A autora (PALLARES-BURKE, 2001,

[20] Smith, A. *A Riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, vol. 2, 1983.

p.57-59) fala ainda de uma outra visão que prescreve a educação à população trabalhadora para o bem da sociedade, desde que seja composta de conhecimentos que não se estendam além de suas ocupações. Desse modo, o trabalhador não se rebela contra seus superiores e desempenha suas funções pacientemente.

Pallares-Burke (2001, p.64-65) conclui que, tanto na posição dos que defendem um pouco de educação quanto dos que defendem a ignorância das massas, o objetivo é o mesmo. Ambos os grupos pretendem o controle do povo. O impulso que a educação popular ganha deve-se à crença na educação como potencializadora do controle dos trabalhadores. Essa tendência continua pelo século XIX ganhando ênfase a posição que defende a educação das classes para um melhor controle das mesmas, visando à ordem e à harmonia social. A idéia básica é a de que, através da educação, pode-se cultivar a obediência e deferência por parte dos membros do povo como um objetivo do próprio povo, para que, enfim, a autoridade seja aceita, não pela força, mas pela convicção íntima de seu valor e legitimidade. Percebemos aqui a educação já como aparelho ideológico de estado (Althusser) ou ainda aparelho hegemônico (Gramsci).

Ribeiro (2001, p.10) parece concordar com essa posição ao afirmar que "[...] apesar de esse tipo de escola, bem como a importância social dada a ela, serem frutos de uma visão burguesa da realidade, pelos próprios mecanismos de dominação (persuasão) acabam por se tornar uma aspiração da maioria." A autora continua sua argumentação e defende que "[...] como tal mecanismo não dispensa, pelo contrário, até exige a dissimulação desta mesma prática, a evidência de tal dissimulação pela demonstração histórica da impossibilidade de concretização do discurso liberal na educação se faz necessária."

Buffa, ao se referir ao caso brasileiro, afirma que a estrutura social está montada de modo que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. "Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos –, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato

repressor de um Estado quase onipotente (CHAUÍ[21], 1986, p.2 apud BUFFA, 2000, p.28). [...] Quanto à educação, um dos direitos do cidadão, o que se oferece à maioria da população é uma rede escolar precária em todos os sentidos [...]" (BUFFA, 2000, p.28).

É, portanto, nesse contexto, i.e., o brasileiro, que se insere o TC2000-Inglês. Ele se funda em uma concepção de educação tecnicista que está totalmente orientada para o trabalho. Subjaz a esse projeto de educação a distância a clara noção de que a educação está estruturada de modo a oferecer a cada cidadão a ração de educação que lhe compete, dependendo da posição que deve ocupar na sociedade. Ao trabalhador, o público alvo do projeto TC2000, apenas o mínimo necessário para ele operar adequadamente na posição a ele reservada.

Até este ponto, temos o modo de organização liberal. Há, entretanto, que se lembrar de que nos encontramos em um momento da economia por muitos classificado como neoliberal. Faz-se necessária uma breve explanação de como o liberalismo ressurge no neoliberalismo.

Gaudêncio Frigotto, em sua introdução ao livro *Modelo neoliberal e políticas educacionais* de Bianchetti (BIANCHETTI, 2001, p.9-10) lembra Marx, que afirmou que o ciclo capitalista implica, primeiro, na apropriação do trabalho não pago (a lei da mais-valia) e, para seu fechamento, na venda das mercadorias, em que o lucro se realiza. Historicamente, a crise capitalista significa um pico de superprodução de mercadorais que não encontram compradores. Uma vez que a lógica capitalista prevê uma busca incessante de produtividade, a crise de superprodução é questão de tempo. Segundo o autor, a grande crise de 1929 é um exemplo clássico.

Após a Segunda Grande Guerra, escreve o autor, a teoria keynesiana de um Estado forte, capaz de intervir e regular a produção e a demanda, ganha ampla adesão, resultando no Estado de Bem-estar ou modo fordista de regulação social nos países ricos, especialmente os europeus.[22] O neoliberalismo nasce teórica e ideologicamente, já no início dos anos quarenta, para combater as teses

[21] Chauí, M. *Os direitos humanos*. Folha de São Paulo, 07.09.1986.
[22] Frigotto lembra Galeano, que disse que nos países latino-americanos, por gravitarem na periferia e se manterem em posição subserviente, conhece-se o Estado de mal-estar social.

keynesianas e o ideário do Estado de Bem-estar. A idéia é que o mercado é a lei social soberana. A implantação das teses neoliberais é iniciada nos anos setenta com Margaret Tatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos E.U.A. Uma vez que o neoliberalismo pode ser interpretado como um ataque implacável aos ganhos que os trabalhadores experimentaram, ele significa um aprofundamento do processo de exclusão das maiorias, naturalizando essa configuração social.

As políticas para a educação implantadas na América Latina sob as teses da descentralização e da autonomia são embasadas no modelo neoliberal. O desmonte da educação pública desemboca na mercantilização do direito à educação. Paradoxalmente, esse desmonte marcha ao lado de um discurso que valoriza a educação, especialmente a básica, na esteira de outro discurso, i.e., o da sociedade do conhecimento e qualidade total. Segundo Frigotto (BIANCHETTI, 2001, p.14), a educação ressurge “como panacéia de competitividade numa sociedade tecnificada e globalizada”.

Pela perspectiva neoliberal, tudo, portanto, passa a ter valor de troca, seja a mercadoria industrializada, o serviço e até mesmo o ser humano. Bianchetti (2001, p.111) afirma que a análise social conduzida com base em categorias econômicas resulta em uma mercantilização dos indivíduos. O homem é posto como uma mercadoria que possui as características e possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade.

Nesse contexto, as políticas voltadas à educação que surgem do modelo neoliberal se pautam pela lógica econômica. Com isto, Bianchetti quer dizer que o modelo prevê que, cabe ao estado prover a educação básica, como no liberalismo inicial, restando ao mercado controlar o resto do ciclo educacional. Não parece difícil concluir que o resto do ciclo educacional, já que privado, está ao acesso de quem possa pagar. Para convencer a sociedade como um todo de que é justo, o modelo neoliberal “muitas vezes mascara suas propostas como se elas fossem amplamente democratizantes e participativas”. (BIANCHETTI, 2001, p.114).

Voltando à questão do ensino destinado à classe trabalhadora, não é de estranhar o fato de que o ensino profissionalizante tenha ganhado corpo e continue

firme até os dias de hoje no Brasil. Moraes (2001, p.170-171) localiza já nas últimas décadas do século XIX a existência de tentativas de organização do ensino profissional. A autora explica que a passagem do regime imperialista para o republicano é agitada e pode ser caracterizada como um período de reorganização das forças dirigentes a partir da concepção de mundo liberal republicana. A substituição da mão-de-obra escrava pela assalariada institui um mercado livre de força de trabalho, redefinindo as relações de produção em moldes capitalistas. A redefinição da relação social com o trabalho propicia o entendimento da república como a forma política de organização social do trabalho livre.

Reis Filho (1995, p.1) explica que a ilusão liberal de uma sociedade republicana democrática representativa é importada dos Estados Unidos da América do Norte como resultado da independência que conseguiram pela Revolução Americana. Para os liberais, continua Reis Filho, ao assumirem o poder, dois instrumentos são necessários para atingirem seu objetivo republicano: constituição e leis liberais e uma escola pública universal e gratuita em todos os níveis e tipos para formar o cidadão capaz de escolhas livres.

De acordo com Moraes (2001, p.171), no início do período republicano, o setor mais moderno e empreendedor do capital vinculado aos grandes fazendeiros elabora e implementa propostas educacionais para a instrução popular. No estado de São Paulo, em 1917, dissidentes do Partido Republicano Paulista compõem a Liga Nacionalista e constituem o jornal O Estado de São Paulo em sua voz, se autodenominando Grupo do Estadão. Um ano e meio antes do surgimento dessa liga, surge no Rio de Janeiro a Liga de Defesa Nacional, cujo primeiro presidente é Rui Barbosa.

Moraes (2001, p.172), ao recuperar a história educacional do estado de São Paulo, explica que, mais tarde, surge a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, a qual vem a se constituir no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo que, ao lado da Maçonaria com suas escolas noturnas, se constitui em espaço institucional de disciplinarização do trabalho e em mais um lugar de organização e mobilização política dos grupos dominantes, pondo-se ao lado da imprensa partidária e dos

clubes republicanos. O desenvolvimento econômico, continua a autora, impulsiona o ensino popular e profissional associando a qualificação técnica do trabalhador a sua formação moral.

No início do século XX, segundo Reis Filho (1995, p.1-2), a oligarquia do café é partidária da visão de que a educação popular pode levar o povo a se tornar rebelde, já que, conforme Pallares-Burke (2001, p.56), pode proporcionar a leitura de textos subversivos e contra o cristianismo, o que os poderia tornar insolentes para com seus superiores. Segundo Ribeiro (2001, p.85), o modelo político-econômico da primeira república, orientado para a manutenção dos privilégios da elite, é contrário à redistribuição do lucro, deixando pouca verba à educação. Segundo Reis Filho (1995, p.1-2), a oligarquia do café percebe que não é necessário tocar nas leis para a defesa de seus interesses. Manter a estrutura escolar funcionando é possível com as verbas que pretendem deixar à educação, bastando proceder a um arrocho do salário dos professores. Isto resulta na deteriorização e decadência da escola até o fim da República Velha.

Reis Filho (1995, p.2) faz uma revisão cronológica dos altos e baixos da estrutura educacional: em 1930, a burguesia urbana ascende ao poder sem nenhum programa educacional; em 1934, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova consegue fixar uma porcentagem dos recursos públicos no orçamento a ser destinada à educação; em 1937, com o Estado Novo, a escola pública é novamente abandonada ao arrocho salarial; em 1945, com a queda do Estado Novo, e em 1946, com a Constituição, a escola pública é retomada até 1988, momento a partir do qual o professor da escola pública tem seu salário arrochado novamente e a escola pública se deteriora. O autor resume a questão mostrando que a política salarial de governantes reacionários torna impossível a escola pública de boa qualidade.

Ribeiro (2001, p.147), no que diz respeito à educação de jovens e adultos, conta que é nos anos 40 que a atenção das autoridades se volta para a educação primária que muitos brasileiros não têm. Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com o decreto-lei 8.529/46, surge o ensino primário

supletivo, a ser completado em dois anos. Mais tarde surgem os movimentos de educação popular com o objetivo de que a população adulta tome parte ativa na vida política do país (RIBEIRO, 2001, p.171). Paulo Freire soma seus esforços no sentido de educar os analfabetos para que tomem posição na política nacional, resultando suas propostas no Plano Nacional de Alfabetização, extinto no dia 14 de abril de 1964, três meses após sua criação, como resultado do golpe de 31 de março de 1964, que também procedeu à paralisação paulatina dos movimentos de educação popular (RIBEIRO, 2001, p.174-5).

Os militares procedem então à reorganização do sistema educacional, para o que incentivam as atividades de vários grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos, resultando nos acordos MEC/USAID (RIBEIRO, 2001, p.190). Ribeiro (2001, p.192) nos lembra de que, antes de 1964, a alfabetização da população adulta se vincula à participação ativa na política do país. Após 1964, com a implantação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o vínculo se faz entre alfabetização e participação na vida econômica. A autora nota que a participação na vida econômica não significa participação nos lucros e sim a possibilidade de emprego como assalariado em um novo modelo de acumulação acelerada do capital internacional. Freitag (1997, p.26) explica que “a eficácia do sistema educacional é compreendida em termos de ‘produção de recursos’, isto é, de ‘capital humano’ ”.

Ribeiro (2001, p.192), ainda falando do Mobral, lembra que ele é parte do discurso que alega que a grandeza do Brasil esbarra, primeiramente, em termos educacionais, nos altos índices de analfabetismo. Se o Brasil quiser entrar para o rol das grandes nações, este é um problema a resolver. Ribeiro lembra que as ações governamentais para com a alfabetização são resultado de uma percepção por parte dos governantes de que muitos analfabetos têm sido despertados para o direito à educação escolar por outras forças políticas que têm empunhado a bandeira da alfabetização.

O estudo da história da educação brasileira nos leva a perceber que a estrutura educativa está a serviço de um modelo social que, como dito

anteriormente, vê o trabalhador como um recurso a ser utilizado na produção, e não como um cidadão com direitos a serem observados. A análise encaminhada nesta pesquisa pretende evidenciar essa posição eleita para o modelo educacional vigente pelos grupos sociais governantes de modo a manter seus privilégios à custa da situação de abandono a que submetem muita gente. Para esse fim, a análise empreendida nesta pesquisa focaliza a materialização dessa concepção de educação para as massas no discurso do TC2000-Inglês.

1.2. A educação de jovens e adultos

E a educação para os que não foram à escola na idade própria? A atual LDB abriga, no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), a seção V (Da Educação de Jovens e Adultos). Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. Desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei nº 5.692/71. Por isso o art. 37 diz que a EJA "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Atualmente está em vigor o parecer CNE/CEB 11/2000 publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000 aprovado em 10.05.2000 pelo Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. O parecer começa por citar o art. 13,1,d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembléia Geral da ONU de 16.12.1966, promulgado no Brasil pelo decreto no. 591 de 07.07.1992 e aprovado pelo decreto legislativo no. 226 de 12.12.1995. O parecer começa por citar o Pacto Internacional especificado acima, no que afirma a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de nível fundamental, apontando que é um direito inalienável do homem. Aborda também a educação de nível médio e o ensino técnico e profissional. Finalmente cita a parte em que o documento da ONU se refere à EJA.: "[...] dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base

para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária."

Para situar o leitor em relação à lei pertinente, citamos parte da Introdução ao texto:

> A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1° de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
>
> Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto* (art. 9° § 1° , c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela Lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a viger para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente.
>
> [...]
>
> Para o universo educacional e administrativo a que este parecer se destina - o dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados no âmbito do art. 4° , VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas - parece ser significativo apresentar as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos dentro de um quadro referencial mais amplo.
>
> Daí porque a estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos–hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA,

> formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Acompanha a minuta de resolução.
>
> É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, *a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art.1º, § 1º da LDB).*
>
> Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita.

O texto da lei fala de quatro funções da EJA: uma “função reparadora”, uma “função equalizadora”, uma “função permanente ou qualificadora” e uma “função supletiva e redistributiva”. A primeira função diz respeito tanto à restauração ao direito à educação, quanto ao direito à escola de qualidade. A segunda função diz respeito à reentrada no sistema educacional a que têm direito os que interromperam a educação. A terceira parte do pressuposto de que o potencial de desenvolvimento do ser humano é um apelo à educação permanente. A quarta prevê a correção do acesso ao sistema educacional bem como a qualidade da educação em nível nacional pelo apoio federal através de, por exemplo, financiamento a ações educacionais de estados, municípios e organizações não-governamentais bem como o fortalecimento de parcerias com os empresários para o desenvolvimento dos sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino, conforme os artigos 9º e 75º da LDB.

O sistema educacional brasileiro está totalmente vinculado ao mundo do trabalho como se pode perceber já pelo início da LDB, cujo parágrafo segundo do

artigo primeiro diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Interessa perceber que o termo prática social é um termo muito vago. Já que todas as ações conduzidas por um indivíduo em sociedade são práticas sociais não se pode deixar de conferir às ações relativas ao mundo do trabalho o *status* de práticas sociais. Quer-se dizer com isto que estranhamos o fato de o mundo do trabalho ser destacado das práticas sociais. Argumento para a afirmação de que há destaque para o mundo do trabalho é a construção da oração que põe os dois termos em condição de igualdade, dada a conjunção *e* que liga *mundo do trabalho* a *práticas sociais.*

Também no inciso II do art. 35, lê-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” O mundo do trabalho parece ser não só o fim, mas também a possibilidade de início para ações educacionais, já que, segundo o artigo 41 da LDB, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.”

O parecer CEB 11/2000 cita outro parecer, o CEB 15/98 que afirma que a maioria dos estudantes da EJA são já trabalhadores:

> O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (...) O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho...

Com relação aos conteúdos, o parecer 11/2000 cita a LDB que, em seu artigo 26, parágrafo quinto, inclui obrigatoriamente, em nível nacional, uma língua estrangeira moderna. Fala de uma “necessidade contemporânea do domínio de uma

língua estrangeira". O parecer 11/2000 cita ainda outro parecer, o CNE/CEB 04/98, que afirma que os conteúdos são integrados à Base Nacional Comum, ou seja, o que vale para o ensino fundamental e médio, vale para a EJA.

Pode-se afirmar que a lei vincula educação e trabalho, considerando importante a língua estrangeira moderna. Afirma ainda que isto é um direito do brasileiro e que, ao se garantir esse direito a todos, será possível, como reza o parecer,

> [...] a atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

1.3. A concepção pedagógica que subjaz ao Telecurso 2000 – Inglês

A intenção de uma maior compreensão do material analisado demanda uma revisão da concepção pedagógica que o sustenta. Desse modo, esta passagem propõe uma rápida revisão de sua base.

Como o trabalho está sempre a permear o sistema educacional brasileiro, como visto anteriormente, o material sob análise não é exceção. Segundo Carvalho (1998, p.93), parte-se do pressuposto de que a modernização do país demanda uma mão-de-obra mais qualificada, ou, dito de outro modo, dotada de habilidades básicas. Esse discurso permeia a mídia de modo geral, como no artigo de Cláudio de Moura e Castro (Anexo 2).

De acordo com Carvalho (1998, p.94), o centramento no mundo do trabalho está justificado no projeto por quatro pontos: permite a contextualização da aprendizagem, permite a aplicação imediata dos conteúdos aprendidos, permite a

ligação dos conceitos abstratos estudados com as situações práticas em que podem ser utilizados no quotidiano. Finalmente, por se conectar ao mundo do trabalho e este ser fundamental na vida do indivíduo, como visto há pouco no aparato legal da LDB, o estudo motiva o aluno para o exercício da cidadania.

O problema posto não é exatamente criticar a educação para o trabalho, mas observar que esse parece ser o único motivo para se querer que o cidadão estude, restringindo muito a dimensão da educação. O projeto TC2000 parte do pressuposto de que a educação em geral, e ele especificamente, deve responder às demandas do mundo do trabalho, sendo o projeto, portanto, um projeto de ordem técnico-pedagógica. O aparato legal visto anteriormente ecoa e, portanto, reforça, pela própria força de lei que tem, a constatação de que o local de trabalho é o mais adequado à aprendizagem.

Recomenda-se a leitura de Carvalho (1998) para se compreender como o projeto Telecurso 2000 atrela a educação a uma visão capitalista de mundo, refletindo a preocupação do empresariado em aumentar seus ganhos, especialmente em um momento pós-industrial, em que os processos modernos de produção exigem habilidades e conhecimentos mais sofisticados por parte dos trabalhadores.

Essa leitura ganha relevância para o contexto desta pesquisa, especialmente pelo ponto da exclusão, que se quer evidenciar. Carvalho (1998, p.106) discute conseqüências as mais diversas dos pressupostos pedagógicos que orientam o material. Exemplo flagrante é a passagem do Manual do Orientador, que afirma que “as pessoas que participam das relações econômicas e sociais têm de possuir as habilidades básicas, ainda que em níveis e graus diferentes” (FRM, 1995, p.4, apud CARVALHO, 1998, p.106). O que poderia significar níveis e graus diferentes senão a porção de educação que compete a cada indivíduo conforme sua posição na sociedade?

A proposta do material analisado se calca ainda em uma intenção de cultivar a cidadania dos brasileiros. Essa ação é traduzida, tanto pela lei pertinente quanto pelos documentos do projeto Telecurso 2000, como conhecimentos que possibilitem

aos indivíduos a atuação na sociedade (FRM, s.d., p.4). O problema, como bem aponta Carvalho (1998, p.107), é que, apesar de a cidadania estar presente em todas as propostas educacionais da burgesia, a cidadania burguesa é para a burguesia e não para os trabalhadores. Ronca (1981), ao tratar do Telecurso 2º Grau, antecessor do projeto Telecurso 2000, confirma essa asserção em sua pesquisa de doutorado, ao constatar que o material colabora para com a manutenção do *status quo*, o que significa a exaltação dos valores e da concepção de mundo da classe dominante.

Observa-se esse propósito ao se constatar que a intenção primeira dos empresários que decidem implementar o Telecurso 2000 nas empresas que dirigem dá-se, em primeiro lugar, com vistas ao aprimoramento profissional dos trabalhadores não só para o atendimento das normas ISO, mas, principalmente para o aumento de seus ganhos (PRAVADELLI, 1996).

Como se pode verificar, a concepção pedagógica do Telecurso 2000 não deixa de refletir os pressupostos de educação e cidadania que o liberalismo clássico instaura e que ganha reforço com o neoliberalismo.

1.4. A estrutura do Telecurso 2000

O TC2000 1º e 2º Graus tem uma proposta que "está direcionada à formação para o mundo do trabalho, por meio de educação a distância, com uso de multimeios (TV, vídeo, material impresso)." (FRM, 1999). Tem por público alvo jovens e adultos de 14 a 35 anos, mas não só, que não concluíram os 1º e/ou 2º Graus, aos quais pretende oferecer "a oportunidade de adquirir conhecimentos gerais, correspondentes às disciplinas básicas do ensino de 3ª à 8ª séries do 1º Grau e das três séries do 2º Grau."[23] (FRM, 1999). Há ainda o Telecurso Profissionalizante, que prioriza a área industrial.

[23] No momento da criação do Telecurso 2000, a nomenclatura que define os níveis da educação regular é 1º e 2º Graus, hoje denominados níveis fundamental e médio, respectivamente.

O TC2000 utiliza, por recursos, vários meios: os programas de TV/vídeo, o Livro do Aluno, o Orientador de Aprendizagem e o Supervisor. Os programas de TV/vídeo objetivam mobilizar, motivar e orientar os alunos. O Livro do Aluno tem a característica de ser auto-instrucional, como convém a um livro para o ensino à distância. Tanto os programas de TV/vídeo como os livros devem ser complementados pelo uso de dicionários, jornais, livros etc.

O Orientador de Aprendizagem orienta o aluno durante o telecurso e conta com o amparo do Manual do Orientador de Aprendizagem e o apoio do Supervisor. No Manual do Orientador de Aprendizagem, o Orientador encontra material de apoio às atividades que desenvolverá no acompanhamento do TC2000, tais como uma bibliografia complementar de cunho teórico-metodológico e sugestões de material administrativo, de avaliação e acompanhamento dos alunos. Junto ao Supervisor, o Orientador encontra orientações e acompanhamento pedagógico. Cabe ao Supervisor também avaliar o desempenho dos Orientadores de Aprendizagem. Esses recursos visam à compreensão, fixação e aplicação dos conteúdos ao mundo do trabalho. Note-se que não há um professor a trabalhar com o aluno na telessala, mas um orientador. A figura do professor está embutida no vídeo que constitui o TC2000, o qual pode ser acompanhado de três modos diferentes: ‘recepção organizada’, ‘recepção controlada’ e ‘recepção livre’.

A ‘recepção organizada’ reúne os alunos em um local determinado – a telessala – sob a coordenação do Orientador de Aprendizagem. A sugestão é de quinze minutos para assistir à teleaula, seguido de quarenta e cinco minutos de estudo individual ou sessenta de estudo em grupo.

O segundo modo é a ‘recepção controlada’, que se assemelha à ‘recepção organizada’, exceto pelo Orientador de Aprendizagem. Nesse caso, o aluno assiste à teleaula sozinho ou em grupo. O aluno, contudo, inscreve-se em um ‘centro controlador’, que visita semanalmente para esclarecer dúvidas junto ao Orientador de Aprendizagem. Nos modos ‘recepção organizada’ e ‘recepção controlada’ o Orientador de Aprendizagem estimula e promove a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Há, finalmente, o terceiro modo que é a 'recepção livre'. Nesse modo o aluno estuda de modo auto-didata, não contando com o auxílio de um Orientador de Aprendizagem em nenhum momento.

O aluno, independentemente do modo de recepção que seleciona, está apto a se inscrever nos exames supletivos oferecidos pelas Secretarias de Educação.

1.5. A disciplina Inglês

O objeto de análise desta dissertação restringe-se à disciplina Inglês. No âmbito do ensino supletivo, no qual o material se inscreve, essa disciplina não é pré-requisito para a obtenção do certificado de conclusão do nível fundamental, mas é obrigatória no nível médio. A disciplina Inglês é apresentada em um livro para o 1º. Grau e dois livros para o 2º. Grau. Há 4 fitas de vídeo para o primeiro grau e 5 para o 2º. Grau. O conteúdo da disciplina Inglês está organizado por fases, que correspondem a um total de 70 aulas de 15 minutos cada uma, totalizando 17 horas e 30 minutos de programação em vídeo, mais cerca de 140 horas de estudo individual ou em grupo (cerca de 2 horas para cada aula), assim distribuídas:

Nível	**número de aulas**	**carga horária de vídeo**	**carga horária de estudo individual ou em grupo**	**carga horária total**
1º Grau	30	7h30m	60	67h30m
2º Grau	40	10h	80	90h
TOTAL	70	17h30m	140	157h30m

1.6. A teleaula da disciplina Inglês

A teleaula está organizada de modo que lembra um livro didático, ainda que um livro didático em movimento, já que é uma criação para a televisão. Não há a figura explícita do professor, cujo papel é desempenhado por várias personagens. Apesar de o cenário ser sempre um local de trabalho, como, por exemplo, uma agência de viagens ou um chão de fábrica, há momentos em que as cenas se desenrolam em locais que não são, a princípio, destinados a situações de trabalho, mas que aparecem enquanto tal, como, por exemplo, um parque, no qual aparece uma garota trabalhando como babá.

1.7. A estrutura da teleaula da disciplina Inglês

A teleaula da disciplina Inglês baseia-se, normalmente, em um tópico gramatical. O material explora os pontos gramaticais transferindo-os para contextos que simulam situações reais de comunicação, ou seja, explora diálogos entre personagens, ou ainda cartas que utilizem o tópico em questão, dentre várias outras situações. O telespectador costuma ser interpelado com alguma pergunta que o leve a utilizar o tópico apresentado e, dessa forma, praticar e fixar a matéria nova. As teleaulas utilizam a língua portuguesa para a explicitação da gramática e para quaisquer outros comentários metalingüísticos ou culturais que se façam necessários.

A teleaula segue um padrão em sua composição. Há uma série de seções que formam sua estrutura. São elas uma seção de cinema mudo, as seções ‘What’s up’, ‘Vamos pensar um pouco?’, ‘What’s new?’, além da ‘Revisão’ e uma pergunta que se faz ao telespectador ao final da teleaula.

O novo tópico a ser estudado é apresentado por uma das personagens, e, via de regra, essa apresentação se dá em situações que contextualizem esse tópico. A expressão 'Nice to meet you!', por exemplo, é apresentada na primeira aula à medida em que as pessoas vão se conhecendo. A seção 'Vamos Pensar um Pouco?' discute questões de gramática, vocabulário e pronúncia. É conduzida pela voz de um narrador que não aparece fisicamente e pode ser inserida mais de uma vez na mesma teleaula. Ao telespectador é sempre exibida uma seção de cinema mudo. A idéia é que, escutando as conversas entre o lanterninha e o homem que assiste ao filme, o telespectador aprenda inglês (TC2000 - 1º G - teleaula 01). A seção 'What's up?" apresenta palavras em inglês que o brasileiro usa no dia-a-dia mesmo sem perceber, e.g., 'office-boy' (TC2000-1G, teleaula 01). Na seção 'What's new?', à medida que assistimos a imagens já apresentadas na teleaula, são retomadas palavras e expressões vistas pela primeira vez nessa teleaula.

Essas seções não aparecem necessariamente na mesma ordem, exceção feita para as duas últimas: a 'Revisão', que, como o próprio título deixa claro, revisa os tópicos introduzidos na teleaula, seguida de uma seção que é exibida sob a forma de um momento em que uma pergunta é deixada ao telespectador para que reflita sobre ela e a responda até a próxima teleaula. Logo no início da teleaula seguinte, essa pergunta é respondida. São perguntas de toda a sorte, seja a respeito do significado de uma expressão, como 'Nice to meet you!'; uma questão de geografia, como 'Onde fica a cidade 'x'?', sempre a respeito de uma cidade pertencente a um país anglófono; ou ainda o nome ao qual se refere um apelido de um nome inglês, como 'Will'. As seções descritas acima são entremeadas por situações nas quais as personagens interagem entre si e se dirigem ao telespectador.

As personagens principais que atuam no material são:

1. Tom: jornalista correspondente que acaba de chegar ao Brasil. Durante o Telecurso atua como uma espécie de narrador, além de modelo de professor, já que também ensina aspectos da língua inglesa. É branco e nativo de língua inglesa, supostamente estadunidense.

2. Nei: *office boy*. Trabalha em uma agência de viagens. Durante o Telecurso atua como modelo de telealuno. É negro e brasileiro.
3. Virgínia: proprietária da agência de viagens. Durante o Telecurso atua como modelo de professora, já que, além de chefiar a agência, ensina a Nei aspectos da língua inglesa. É branca e brasileira.
4. Júlio: funcionário da agência de viagens. Durante o Telecurso atua como modelo de professor, do mesmo modo que Virgínia. É branco e brasileiro.
5. Beth: secretária da agência de viagens. Durante o Telecurso atua como modelo de professora, do mesmo modo que Virgínia. É branca e estadunidense.
6. David: técnico que trabalha em empresas brasileiras instalando máquinas importadas. Durante o Telecurso atua como modelo de professor, do mesmo modo que Virgínia. É branco e estadunidense.
7. Diana: babá do filho de David e Beth, Bobby. Cuida do menino enquanto os pais trabalham. Durante o Telecurso atua como aprendiz de inglês. Há momentos em que auxilia seu pai com o idioma. É negra e brasileira.
8. Washington: pai de Diana e técnico de equipamentos eletrônicos em uma oficina da qual é o proprietário e, aparentemente, único funcionário. Durante o Telecurso atua como alguém que precisa da língua inglesa para ler manuais de equipamentos eletrônicos importados com vistas a seu conserto. É negro e brasileiro.
9. Lanterninha de cinema: Durante o Telecurso atua como modelo de aprendiz. É branco e brasileiro.
10. Espectador de cinema: Durante o Telecurso atuará como modelo de aprendiz. É branco e brasileiro.

Essas são as personagens principais. Há várias outras, como frentistas de posto de gasolina ou ainda empregados de chão de fábrica, que são figurantes. No intuito de proporcionar uma visão de como as personagens se relacionam e do andamento do material, incluímos a transcrição de uma teleaula. (ver anexo 8)

Neste capítulo encaminhamos um histórico da educação. Iniciamos na passagem da idade média à modernidade para chegarmos ao estado atual da educação brasileira. A seguir tratamos do item Educação de Jovens e Adultos, principalmente a partir das leis que organizam essa modalidade de educação. Passamos a seguir à concepção pedagógica que orienta a produção do material relativo ao Telecurso 2000. Nossa intenção é a de oferecer um quadro geral sobre os princípios educacionais que fundamentam o material a ser analisado nesta pesquisa.

Passamos, então, ao material especificamente. Iniciamos pela estrutura do Telecurso 2000 como um todo, chegando à disciplina Inglês que é o foco desta pesquisa. Exibimos a estruturação da teleaula para construir um quadro que facilite a compreensão de como os elementos que compõem a materialidade a ser analisada se constituem e se relacionam.

Passemos agora ao capítulo que trata do quadro teórico que embasa a análise.

Capítulo 2

A perspectiva discursiva

Na introdução a esta dissertação, estabelecemos o contexto sócio-histórico em que se insere o material objeto de análise desta pesquisa. Oferecemos uma amostra de discursos que circulam na mídia em relação aos quais o material sob análise existe e significa. Oferecemos também um breve histórico da educação no ocidente a partir do início da modernidade, procurando relacionar educação e o mundo do trabalho para observar a íntima relação que têm mantido, a partir de um projeto burguês de sociedade. Passamos a uma descrição do material objeto desta pesquisa, oferecendo um quadro de sua estrutura bem como de sua inserção no sistema educacional brasileiro.

Este capítulo se propõe explicitar os conceitos que serão mobilizados durante a análise, a partir do modo como a Análise de Discurso de linha francesa os compreende. Iniciamos pelo conceito de 'ideologia'.

2.1. Ideologia

Conforme Chauí (1982, p.22) e Pêcheux (1988), "o termo *ideologia* aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie*". De acordo com Althusser (1985, p.81), sabe-se que a expressão 'ideologia' foi cunhada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos, que, a princípio, a utilizaram para designar por objeto a teoria (genérica) das idéias.

Segundo Eagleton (1997, p.15), desde então não surgiu ainda uma definição única que dê conta do termo 'ideologia' adequadamente. Segundo ele, esse termo

carrega uma série de significados que são selecionados de acordo com a conveniência de quem o usa. Ainda segundo Eagleton, muitas vezes esses significados são incompatíveis entre si. Portanto, tentar abarcar toda essa riqueza de significados em uma única definição se torna inútil, se é que é possível.

Dentre todas as definições de que fala Eagleton, uma parece ter marcado presença, a marxista. De acordo com Althusser (1985, p.81), cinqüenta anos após Destutt de Tracy, Marx retoma o termo e o define de modo bastante específico, conferindo-lhe o sentido de um sistema de idéias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. O termo ideologia, de uma perspectiva marxista, assume o significado de mascaramento da realidade. Adotaremos aqui a noção elaborada por Althusser, a partir de uma releitura da concepção marxiana de 'ideologia'. Althusser parte de uma observação que se limita às sociedades de classes e a sua história: Para Althusser (1985, p.85), "[a] ideologia é uma 'representação' da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência".

Orlandi (1999, p.46) parte da definição de Althusser e explica que, para colocar o homem em uma relação imaginária com suas condições de existência, a ideologia trabalha no sentido de produzir evidências. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito para que se produza o dizer. Ela é, portanto, condição para a constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Pêcheux (1988, p.152-153) articula ideologia e inconsciente, noções essas às quais chama de estruturas-funcionamentos, afirmando que compartilham características comuns: dissimulam sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento. Ao fazê-lo, produzem um tecido de evidências subjetivas. Pêcheux explica que entende 'subjetivas' não como afetando o sujeito, mas o constituindo.

A ideologia, pela dissimulação de sua própria existência, dá ao sujeito as condições para que creia na evidência de sua existência espontânea (como origem ou causa de si). Para Pêcheux, está aí a necessidade de uma teoria materialista do discurso, i.e., uma teoria não-subjetivista da subjetividade. Mas o que significa falar da AD como uma teoria não-subjetivista da subjetividade?

Grigoletto (2002, p.36) explica a posição da AD em relação a uma noção psicologizante de sujeito, ao afirmar que a análise do discurso refuta, desde o início, uma concepção da subjetividade que esteja fundada em uma identificação entre sujeito e indivíduo e que conceba o sujeito como sendo consciente, intencional e senhor de seu discurso. Lembra que o próprio Pêcheux concebe a AD desse modo desde o início. Pêcheux (1997a, p.311) defende "uma recusa […] de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciadora de seu discurso".

Uma teoria materialista do discurso, portanto, pensa em um sujeito que não é a origem de seu dizer, mas que acredita que o é para poder dizer. Althusser propõe uma ligação entre ideologia, sujeito e sentido no que concerne à evidência de sua existência. Para Althusser (1985, p.94), a própria categoria de sujeito já é uma primeira evidência, assim como a evidência da transparência da linguagem. Essas evidências constituem o efeito ideológico elementar. A ideologia procura fazer crer que as evidências são inquestionáveis.

Orlandi (1999, p.46) esclarece que o sentido apresenta um caráter material. Sua possibilidade de existência se dá por sua constituição a partir de sua remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante (o interdiscurso, a memória). A evidência do sentido lhe confere uma transparência ilusória. De acordo com Orlandi (1999, p.47), a condição para que haja sentido é a existência da língua como sistema sintático, sujeita ao equívoco, às falhas. O equívoco é o lugar dos "pontos de deriva possíveis" que, segundo Orlandi (1996, p.82), são os deslizes, os efeitos metafóricos.

Grigoletto (2002, p.42), com base em Orlandi (1996, p.82), mostra que Gadet e Pêcheux (1981[24]) relacionam equívoco à língua e à história, ao afirmar que o lugar do equívoco é o ponto em que os dois reais que constituem o discurso se imbricam – o real da língua e o real da história. O real da língua se encontra na capacidade que ela tem de efetuar deslocamentos, transgressões, reorganizações. Esse real, que não pode ser apreendido por nenhuma teoria lingüística, já que pertence ao domínio

[24] GADET, F. & PÊCHEUX, M. *La Langue Introuvable*. Paris: François Maspero, 1981.

do equívoco, só pode ser compreendido pelo analista de discurso se o analista levar em consideração o real da história (o interdiscurso), o que (cf. Gadet e Pêcheux, 1981[25]) possibilitará apreender a língua em seu funcionamento discursivo.

Já a evidência do sujeito – a de que é sempre já sujeito – processa o apagamento da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Orlandi (1999, p.47) nos lembra que essas evidências funcionam pelos "esquecimentos" (PÊCHEUX, 1988, p.173-176), e que permitem a realização do assujeitamento sob a forma da autonomia. Dito de outro modo, o sujeito é livre para se assujeitar. Daí poder-se falar de uma relativa autonomia do sujeito.

Para Orlandi (1999, p.47), "a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo [relação essa da ordem do simbólico]. [... A] inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história é que é a discursividade". Desse modo, Orlandi (1999, p.47) explicita a articulação entre sujeito, sentido e ideologia. Para ela, o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. O que realiza essa relação é o gesto da interpretação. Está aí a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E, já que não há sujeito sem ideologia, ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua.

Como se percebe pelo exposto acima, ideologia, neste trabalho, não é entendida como um conjunto de idéias que posicione um grupo em vantagem em relação a outro (como se um grupo, para sua vantagem, sempre mascarasse a realidade intencionalmente de modo a enganar outro grupo menos privilegiado), posição binária demais. Partimos do pressuposto de que todos os sujeitos se posicionam em relação ao mundo e a si mesmos constituídos pela ideologia, e, ao interagirem com outros sujeitos, enunciam com base no que pode e/ou deve ser dito a partir do lugar que ocupam e que pode variar conforme as situações em que se encontrem, o que nos leva ao conceito de 'formações discursivas' (FD).

[25] GADET, F. & PÊCHEUX, M. *La Langue Introuvable*. Paris: François Maspero, 1981.

2.2. As formações discursivas

O conceito de formação discursiva (FD) aparece pela primeira vez com Foucault da seguinte forma:

> [...] No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, tranformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...]. (FOUCAULT, 1997, p.42)

Como sabemos, Foucault é historiador e filósofo. Com base em Foucault, Pêcheux traz o conceito para a área dos estudos lingüísticos e o reformula. Portanto, de acordo com Pêcheux,

> [...] Chamaremos *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Com a intenção de explicitar como o conceito de FD e a noção de sentido se articulam, Grigoletto (1995, p.87) cita Orlandi e Guimarães (1988, p.58), que complementam o conceito estabelecido por Pêcheux ao afirmarem que "[...] as palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito".

Com base no conceito de FD, observamos o discurso do TC2000-Inglês em busca de enunciados e/ou temas que nos remetam ao mundo do estudo da língua inglesa e ao mundo do trabalho. O elenco desses enunciados e/ou temas nos oferece um conjunto de enunciados que serão submetidos a uma análise com o

objetivo de se levantar as 'representações' de língua inglesa que o discurso constrói na intersecção dessa língua com o mundo do trabalho.

2.3. Enunciado e formulação

Antes de passarmos às representações, vejamos a relação entre enunciado e formulação. Ao dizer que, "de modo geral [...], uma seqüência de elementos lingüísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular", Foucault (1997, p.113) cunha a noção de enunciado, na qual tem origem o conceito conforme empregado na análise de discurso. O autor esclarece que não compartilha da visão subjetivista-idealista da língua, nem da visão objetivista da língua ao afirmar que "[o] enunciado não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações."

De acordo com Grigoletto, Courtine (1981[26]) apresenta uma elaboração detalhada do conceito de 'enunciado' contrapondo-o ao de 'formulação' nos seguintes termos:

> [O]s enunciados são os elementos próprios do saber de uma formação discursiva que se caracterizam pela repetibilidade. É a sua condição de repetibilidade que provoca a continuidade de sua existência e a sua inserção, como memória do acontecimento, no momento da enunciação. Por sua vez, as formulações são as seqüências lingüísticas que se apresentam como as realizações possíveis de um enunciado no fio do discurso. Enquanto os enunciados exitem no tempo longo de uma memória, sendo portanto, regidos pelo interdiscurso, as formulações estão ligadas ao tempo curto de uma enunciação, sob o domínio do intradiscurso. Fica evidente que essa definição de enunciado é totalmente oposta à noção estabelecida na pragmática e em algumas semânticas da

[26] COURTINE, Jean-Jacques. "Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens." In: *Langages*, 62, p.9-128, 1981, *apud* Grigoletto (2002, p.43, nota 5)

> enunciação, para as quais o enunciado é o produto singular, único e irrepetível da expressão verbal de um indivíduo no momento da enunciação. (GRIGOLETTO, 2002, p.43, nota 5)

Para Foucault (1997, p.113), o enunciado tem características próprias, desde seu surgimento, que o lançam no campo da história, já que "[de] início, desde sua raiz, ele se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual".

Ao lançar o enunciado em uma dimensão histórica, Foucault o concebe em relação com outros que o antecedem e outros que o seguem. Para o autor (1997, p.113-114), o enunciado sempre faz parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel dentre os outros e está sempre em uma relação tensa ao se apoiar em outros ao mesmo tempo que deles se distingue. Para Foucault, o enunciado se integra sempre em um jogo enunciativo e, portanto, pressupõe outros. De forma metafórica, pode-se afirmar que um discurso é um agrupamento de enunciados que estão dispersos.

Grigoletto (2002, p.30-31) lembra, ao citar Courtine (1981), que a relevância de se considerar a definição de formação discursiva enquanto sistema de dispersão está na possibilidade de se poder observar a contradição entre homogeneidade e heterogeneidade no centro da formação discursiva e de pensá-las como unidades divididas. Já que a formação discursiva se define em sua relação com outras formações discursivas, a alteridade está presente na formação discursiva. Não há, portanto, homogeneidade em uma formação discursiva.

Para Foucault (1997), os enunciados são agrupados a partir de regras – as regras de formação:

> Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULTt, 1997, p.44)

As regras de formação determinam se certos enunciados podem ou não fazer parte do discurso em questão. O conjunto de enunciados autorizados por essas regras compõem uma formação discursiva. Nesse instante, a dispersão se transforma em aparente unidade.

Voltemos às representações de que falávamos.

2.4. As representações

De acordo com Hall (1997, p.24-29), há, de modo geral, três abordagens para se explicar como funciona a representação dos sentidos pela linguagem: a reflexiva ou mimética, a intencional e a construtivista.

Para o autor, a primeira – a reflexiva ou mimética – se refere à concepção de linguagem como a possibilidade de simplesmente refletir um sentido que já está no objeto, pessoa, idéia ou evento do mundo real. Já a segunda – a intencional – diz respeito a uma concepção diametralmente oposta à primeira, pois acredita na linguagem como um sistema neutro que está à disposição de quem a usa, alguém que é consciente do que quer dizer e sabe como fazê-lo, imprimindo um sentido específico àquilo que diz. A terceira – a construtivista – acredita que o sentido não está no objeto, nem pode o usuário imprimir o sentido que deseja àquilo que diz. Essa abordagem reconhece o caráter social da linguagem, i.e., o sentido é construído, utilizando-se sistemas representacionais.

A abordagem que condiz com os pressupostos da AD é a terceira, i.e., a construtivista, uma vez que essa abordagem leva em conta o aspecto social das práticas de significação. A idéia é a de que o sentido é construído pelo grupo social. Essa abordagem não nega a existência de um mundo material, mesmo porque lançamos mão da materialidade para a comunicação: sons, imagens etc. A representação é, no entanto, uma prática, um processo simbólico. Os sons e as imagens simbolizam, representam algo e, portanto, significam a partir do modo como

são organizados, tendo por parâmetros os valores e as convenções compartilhadas por um grupo social, ou seja, a cultura desse grupo.

Das representações levantadas na intersecção língua inglesa/trabalho é possível depreender qual posição é construída para a língua inglesa pelo discurso da disciplina inglês do TC2000 no que se refere ao mundo do trabalho.

Os sentidos constituídos no discurso são possíveis a partir de outros discursos, anteriores, ou seja, a partir do interdiscurso, conceito fundamental para a AD.

2.5. O interdiscurso

Grigoletto, com base em Pêcheux, nos lembra que

> interdiscurso deve ser entendido como saber discursivo, memória do dizer, que é sempre mobilizado pelo sujeito na sua produção discursiva, embora de forma inconsciente. O que é dito só pode ser dito quando se insere na dimensão do repetível, do histórico, daquilo que já foi dito. Isso não quer dizer que o dito não traga nada de novo, não desloque sentidos; o novo, os deslocamentos ocorrem sempre na relação com o já dito, e, portanto, formulável. (Grigoletto, 1999, p.87, nota 22)

Os outros discursos com os quais o discurso se relaciona para fazer sentido circulam nos enunciados dos atores sociais simultaneamente ao discurso desses mesmos atores, ainda que inconscientemente. O discurso, na relação com o interdiscurso, está irremediavelmente ligado ao momento sócio-histórico, e, portanto, ideológico, o que nos leva às condições de produção de um discurso, determinantes do sentido.

2.6. *Condições de produção de um discurso*

Pêcheux (1988) desenvolve a noção de condições de produção de um discurso. Grigoletto (1995, p.105, nota 2), com base em Pêcheux, explica que, para a AD, as condições de produção regem cada situação de enunciação e são responsáveis pelo(s) sentido(s) construído(s) para um discurso ao inserirem-no em um espaço histórico-social e, portanto, ideológico, em que transita também o sujeito produtor do discurso. Esse sujeito só pode ser concebido como produtor de sentidos a partir de sua inserção em um contexto histórico-social que permite determinadas formações discursivas, as quais estão inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. O sujeito está, portanto, assujeitado a esse contexto. Dito de outro modo, a AD concebe os sentidos como sendo possíveis a partir de contextos histórico-sociais determinados ideologicamente. Coracini (1999, p.127) resume a questão ao dizer que, na perspectiva da AD, todos os sentidos produzidos dependem de suas condições de produção. A noção de condições de produção pode ser compreendida como a relação entre as respostas às questões ‘quem fala?’, ‘de qual posição?’, ‘para quem?’, ‘em qual momento histórico?’.

“Quem fala?” nos remete à questão do sujeito. De acordo com Pêcheux (1988, p.153), essa obviedade, “essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si)” deve ser questionada. Para Pêcheux (1988, p.153), “eis o ponto preciso onde surge [...] a necessidade de uma teoria materialista do discurso”. Pêcheux nos remete a Althusser, que, como visto em 2.1, acima, fala do efeito ideológico elementar: a evidência para o sujeito de que ele é sujeito e a evidência da transparência da linguagem. O viés ideológico determina os papéis para os indivíduos e, portanto, as posições que esses atores ocupam como sujeitos assujeitados.

2.7. Ideologia e assujeitamento / interpelação

Althusser (1985, p.96) afirma que “toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos”, através do funcionamento da categoria de sujeito, o que nos leva à questão da interpelação. No dizer de Althusser, a ideologia recruta sujeitos dentre os indivíduos. Através da operação da interpelação, a ideologia transforma os indivíduos em sujeitos. Althusser diz que a ideologia é eterna e, portanto, “os indivíduos são sempre/já sujeitos.” (ALTHUSSER, 1985, p.98). De acordo com Pêcheux (1988, p.162), a ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos de seu discurso realiza-se especificamente pelo interdiscurso imbricado no complexo das formações ideológicas, fornecendo a cada sujeito sua realidade. O sujeito passa a experimentar sua realidade como se fosse um sistema de evidências. Pêcheux fala do ego e explica que é o lugar onde se constitui a relação imaginária com a realidade. Pois bem, o ego não pode perceber seu assujeitamento ao Outro, ou ao Sujeito. Essa impossibilidade é fundamental pois decorre daí a possibilidade de o sujeito experimentar a realidade sob a forma da autonomia.

Orlandi (1996, p.145) afirma que a ideologia mantém uma relação de solidariedade com o inconsciente, já que o sujeito do discurso é afetado pelo inconsciente, mas que não se deve reduzir ideologia a inconsciente. Essa relação tem implicações para a AD, especialmente no que diz respeito à língua e ao sujeito, na medida em que implica a compreensão da língua como sistema que não está na ordem do abstrato, mas sim como ordem significante inscrita na história para poder fazer sentido. O sujeito, de uma perspectiva discursiva, também deve ser considerado como sujeito histórico. Orlandi explica que ambos, sujeito e sentido, se constituem pela ordem significante da história e o mecanismo de sua constituição é ideológico.

Uma vez que o material do analista de discurso é a língua, a compreensão da relação entre ideologia, inconsciente, sujeito, sentido e discurso de uma perspectiva histórica se faz necessária. A noção de interpretação, tal como desenvolvida por Orlandi (1996, p.146), torna a relação descrita logo acima mais visível, e torna os

modos de existência da ideologia mais acessíveis, bem com esclarece melhor a questão do equívoco. Para Orlandi, deve-se pensar no equívoco como constitutivo da relação do sujeito com o simbólico. Posto de outro modo, fala-se da relação da ideologia com o inconsciente. A noção de 'equívoco' diz respeito à crença por parte de quem fala na possibilidade da separação daquilo que é sujeito à interpretação daquilo que não o é. Orlandi (1996, p.146) explica que "há sempre interpretação e faz parte da ilusão imaginária do sujeito acreditar ser a origem do sentido, projetando-se sobre a literalidade e imaginando que só alguns sentidos são sujeitos à interpretação. Os outros seriam evidentes, naturais à própria língua, literais".

Orlandi (1999) considera que o sentido, como evidência, nega a interpretação e termina por naturalizar-se. A autora considera também que a evidência do sujeito, que nos leva a acreditar que somos sempre já sujeitos, apaga o fato de que somos interpelados em sujeitos pela ideologia. As evidências funcionam pelos chamados 'esquecimentos' e o processo de produzir evidências é trabalho da ideologia. Segundo Orlandi (1999, p.46), a ideologia "é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer".

Para significar, o sujeito precisa acreditar em si como origem dos sentidos. Essa ilusão, i.e., a de que é a origem do que diz, o constitui e o mecanismo de sua constituição é ideológico. Já que não há discurso sem sentido nem sentido sem um sujeito histórico-social que interprete, e a interpretação está sujeita à ideologia, pode-se concluir que há uma inescapabilidade da relação ideológica, ou seja, um assujeitamento.

2.8. O "bom sujeito" e/ou "o mau sujeito"

O assujeitamento nunca é total e, às vezes, é enfrentado pelo indivíduo. Ao falar do desdobramento entre "sujeito da enunciação" e "sujeito universal", Pêcheux (1988, p.215-216) fala de duas modalidades. A primeira consiste em uma

superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal – a ideologia. Nessa modalidade, o sujeito consente “livremente” com seu assujeitamento. A formação discursiva com a qual o sujeito se identifica em seu discurso é determinada pelo interdiscurso. Essa configuração caracteriza o discurso do “bom sujeito”.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”. Nessa modalidade, o sujeito da enunciação “se rebela” contra o sujeito universal ao tomar uma posição que consiste em uma separação da posição do sujeito universal. O sujeito da enunciação duvida, questiona, se distancia, se revolta. Pêcheux fala do “contradiscurso”.

Com base na noção de sujeito assujeitado, e observando-se as representações construídas na intersecção língua inglesa/trabalho, pode-se responder à questão sobre qual posição o discurso da disciplina inglês do TC2000 constrói para o aluno.

2.9. O lugar do analista de discurso

As respostas às perguntas propostas abrem espaço para a consideração do lugar daquele que responde, ou seja, o lugar do analista de discurso. Qual é esse lugar? De acordo com Orlandi (1996, p.80), o analista de discurso trabalha para perceber e explicar os mecanismos, os processos pelos quais os sentidos são produzidos por um objeto simbólico. Entra aí o movimento da interpretação.

2.10. A interpretação

Pêcheux (1997b, p.53) diz que “[t]odo enunciado, toda seqüência de enunciados é [...] lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É

nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso." Pêcheux fala do elemento verbal, mas acreditamos poder aplicar esse modo de observação ao elemento não-verbal constitutivo de nosso objeto de estudo.

Segundo Orlandi (1996, p.9), a linguagem, necessariamente, se relaciona com os sentidos e, portanto, com a interpretação. A linguagem é, então, sempre passível de equívoco. A evidência do sentido está apenas na aparência, já que sem interpretação não há sentido. Em sua relação com o simbólico, o homem constrói sentido sempre a partir da interpretação, mesmo que não perceba que está procedendo desse modo. Para Orlandi (1996, p.9), "[a] vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não percebidos como tal."

A interpretação, no entanto, se dá a partir da posição em que o sujeito da interpretação se encontra, e, portanto, interpelado pela ideologia. Desse modo, nos dispomos a percorrer a materialidade do TC2000-Inglês, sabedores de que não estamos nunca totalmente conscientes dos elementos envolvidos no momento da interpretação, uma vez que somos indivíduos interpelados em sujeitos, "sempre-já-sujeitos" (PÊCHEUX, 1988, p.155).

2.11. A memória

Quando falamos de interpretação não podemos deixar de mencionar o papel que a memória desempenha nesse processo. Não podemos observar o modo como o TC2000-Inglês se constitui e constitui os objetos, humanos ou não, que representa, se não nos ancorarmos na memória do que seja, por exemplo, a posição reservada ao negro e ao branco em nossa comunidade. Orlandi (1996, p.15-16) estabelece dois conceitos de memória: a memória histórica e a memória metálica.

A primeira diz respeito ao interdiscurso e a segunda à informatização dos arquivos. A memória metálica, formal, 'lineariza' o interdiscurso, reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições. Orlandi percebe que um efeito dessa modalidade de produção textual é o

da onipotência do autor já que os meios de produção não conhecem limites pela infinidade de informações.

Em análise de discurso, baseamo-nos, como analistas, na memória histórica, no interdiscurso. O interdiscurso é um conceito indispensável à AD, pois nos remete à noção de que, segundo Pêcheux (1988, p.162), "[t]oda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se consittui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas".

Na medida em que um discurso se constitui na relação com outros discursos, exteriores a ele, esses discursos estão necessariamente já inscritos na história e, portanto, podem significar no discurso em questão. O TC2000-Inglês pode significar e, portanto, ser descrito, analisado, interpretado, uma vez que já se fala da necessidade de se aprender a língua inglesa com vistas a uma posição mais confortável no mundo do trabalho, do problema das lutas de classe, dos estereótipos com relação à etnia negra, dentre outros tantos discursos pertencentes a diferentes FDs.

2.12. O elemento não-verbal

Até o momento tem sido dado tratamento aos conceitos teóricos que privilegiam a expressão verbal. O TC2000-Inglês, no entanto, compõe-se também de material não-verbal, visto ter sido desenvolvido para ser exibido pela TV. A exibição pela TV significa atingir o telespectador por diferentes modos de contato. Se parte-se do pressuposto de que o homem se relaciona com o mundo que o cerca, primeiramente, pelos sentidos – tato, paladar, audição e visão – percebe-se a necessidade de se realizar uma análise do elemento não-verbal, i.e., a imagem. Afinal, segundo Orlandi (1996, p.12), "[c]omo 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."

A partir dessa percepção do modo como o homem se relaciona com a matéria significante, procedemos à análise do elemento não-verbal, para o que contamos com Kress e Van Leeuwen (1996). Os autores levam em conta as condições sócio-histórico-culturais, portanto ideológicas, que subjazem à criação e recriação de uma linguagem visual (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p.5) e procuram compreender como essas condições se inscrevem na materialidade da linguagem não-verbal. A posição teórica está, portanto, em harmonia com os pressupostos da AD.

A análise focaliza o modo pelo qual os objetos humanos e não-humanos são representados de modo a fazer sentido. Kress e Van Leeuwen descrevem o modo como os objetos representados, humanos ou não, combinam-se em 'períodos visuais' de maior ou menor complexidade (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p.1).

Kress e Van Leeuwen oferecem categorias que embasam a análise no encalço de uma compreensão do modo como a imagem constrói um espectador ideal. Dito de outro modo, procura-se compreender como a imagem posiciona o telespectador, seu público alvo. Contamos ainda com categorias que nos proporcionam uma visão de modalização permitindo-nos compreender de que maneira a imagem se oferece enquanto algo verossímil e, portanto, digna de ser enxergada como modelo de uma realidade, ou seja, aquela que o TC2000-Inglês oferece ao telespectador no que diz respeito à posição da língua inglesa em situação de trabalho.

Para tanto, a análise mobiliza as categorias *offer* e *demand*, que dizem respeito ao modo como as personagems interagem com o telespectador. Pelo primeiro modo, elas não dirigem seu olhar ao telespectador, como se não existisse ninguém observando a ação que transcorre na imagem. A segunda categoria, ao contrário, estabelece contato da personagem com o telespectador quando a personagem olha diretamente para ele. O parâmetro aqui é, portanto, o olhar.

São mobilizadas outras categorias que dizem respeito à modalização. Modalização significa falar de como as imagens são construídas para se fazerem

acreditar como reflexo da realidade. As categorias que se juntam para esse fim são contextualização, detalhe, profundidade, iluminação, brilho, *coding orientation* e cor, sendo que esta última se subdivide em saturação, diferenciação e modulação. Fala-se de alta modalização e baixa modalização, querendo-se referir ao efeito final que a imagem constrói, no sentido de ser vista como reflexo da realidade. Quando a imagem parecer com a realidade haverá alta modalização. Quando não, haverá efeito de baixa modalização. Ambas as categorias referentes à modalização e aos modos *offer* e *demand* são apresentadas mais detalhadamente durante a análise (itens 3.2 e 3.3).

Pretendemos argumentar que o modo como o elemento não-verbal está configurado pretende convencer o telealuno a fazer sua a crença na língua inglesa como uma 'coisa-a-saber' (ver item 2.14 adiante), e seus os valores que a ideologia dominante oferece como únicos e naturais. Contamos com a noção de 'hegemonia' de Gramsci para melhor compreendermos como esse processo se dá.

2.13. O processo hegemônico

Uma boa maneira de observarmos como o TC2000-Inglês se oferece como material a serviço da divulgação de uma ideologia dominante é compreendermos quais mecanismos ele mobiliza para levar o telespectador a aceitar para si o papel de telealuno. Acreditamos que o conceito de 'hegemonia' do filósofo italiano Antônio Gramsci contribui para nosso objetivo da compreensão de como a ideologia dominante se difunde, atravessando todas as classes sociais, procurando levar todos os indivíduos de uma determinada comunidade a se assujeitarem a ela, fazendo dos valores de uma elite os valores de toda a comunidade nas bases de um consenso geral. A leitura de Gramsci no original é prejudicada pelo fato de ele ter falecido antes de ter pensado na possibilidade de rever seus escritos para uma

possível publicação[27]. Por conta disso nos baseamos na leitura de Luciano Gruppi para a compreensão do conceito de hegemonia, bem como em Fairclough para o estabelecimento de uma ponte entre o conceito e a análise de discurso.

De acordo com Gruppi, a hegemonia, de uma perspectiva gramsciana, é:

> [a] capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1980, p.70)

O aspecto do processo hegemônico que interessa a este trabalho especificamente é o modo como as classes interagem no bloco histórico[28] de modo que a classe dominante unifique toda a comunidade em que se insere, conservando-a unida em torno de sua ideologia – ideologia da classe dominante. A classe dominante terá caráter dirigente hegemônico enquanto conseguir persuadir a/s classe/s dominada/s, ou seja, a comunidade como um todo de que seus valores e princípios são os mesmos da classe dominante. O processo hegemônico permite à classe dominante construir um consenso ao redor de seus valores e princípios que passam, então, a reger toda a comunidade. Quando esse consenso não mais existe a classe dominante tem ainda a seu dispor o recurso à coerção, através dos aparelhos de repressão, tais como as forças armadas e de polícia.

---

[27] "Os *Cadernos do Cárcere* são formados pelas notas que Gramsci redigiu na prisão, de 1929 a 1935, isto é, dois anos após a detenção, [...], e antes que as suas doenças se agravassem a ponto de colocá-lo, como ocorreu em seus dois últimos anos de vida, na impossibilidade de trabalhar". (GRUPPI, 1980, p.65)

[28] "Gramsci parte do conceito de bloco histórico cunhado por Georges Sorel, teórico francês do sindicalismo revolucionário, ampliando-o e utilizando-o em sentido conjuntural. Bloco histórico tem para Gramsci a noção da articulação entre infra-estrutura e superestrutura, ou de formação social no sentido marxiano. Sorel excluiu componentes que, nos *Cadernos*, Gramsci incluiu no conceito de bloco histórico, ou seja, os intelectuais, o partido, o Estado, bem como o nexo filosófico-histórico entre estrutura e superestrutura". (SIMIONATTO, 1995, p.40, nota 9)

Este trabalho procura evidenciar o modo como se pode perceber na materialidade do TC2000-Inglês o encaminhamento de um processo que procura persuadir o telespectador a aceitar para si o papel de telealuno e, ao mesmo tempo, fazer seus os valores e princípios – a ideologia – da classe dominante, para que, ao fim do processo, atenda às necessidades da classe dominante.

Gramsci (GRUPPI, 1980, p.68) fala dos canais pelos quais a ideologia da classe dominante chega à/s subalterna/s e através dos quais constrói sua influência: a religião, o serviço militar, a mídia e a escola.

O tratamento que Gramsci dá ao canal escolar é relevante para a análise empreendida nesta pesquisa, visto ir ao encontro de nossa intenção, qual seja a de observar como o TC2000-Inglês se encaixa em um esquema hegemônico, no dizer gramsciano. Gramsci (GRUPPI, 1980, p.68) percebe no ensino profissionalizante a fratura típica de classe. O ensino de formação geral é oferecido à classe dirigente ao passo que à classe trabalhadora é oferecido ensino de cunho prático, não propício à reflexão.

Gramsci criticou um tipo específico de escola italiana: as universidades populares. Para o autor, "[... procedia-se] como aqueles exploradores que dão quinquilharias aos selvagens para receber em troca pepitas de ouro." (GRUPPI, 1980, p.70)

Acreditamos ser possível estabelecer um paralelo entre as escolas populares e o TC2000, em relação ao modo como visam ao posicionamento do trabalhador no tecido social. Frigotto (2001, p.70) estabelece a ponte entre a realidade italiana e a brasileira para nós. Ele chama os 'canais de hegemonia' de 'aparelhos de hegemonia' e explica que o Brasil desenvolveu uma rede de radiodifusão ampla nos anos quarenta e um dos sistemas de televisão mais sofisticados e monopolizados a partir dos anos setenta. Ele nos lembra que, ao mesmo tempo, foi-se desqualificando a escola pública, e seus profissionais em especial.

O modo como Frigotto trata do canal escolar, ou, como parece preferir, do aparelho de hegemonia que é a escola – o sistema educacional como um todo – e a referência que faz à mídia nos dá uma pista de como o TC2000 se oferece ao

processo hegemônico conduzido pela classe dominante. Daremos tratamento mais detalhado a essa questão no decorrer deste trabalho, com vistas ao nosso objetivo maior que é o de compreender como o TC2000, de uma perspectiva social, deixa ver a base excludente sobre a qual está fundado apesar de querer fazer crer que tem orientação includente.

Fairclough colabora para nossa compreensão do esquema hegemônico de uma perspectiva discursiva. Ele estabelece a ponte entre o conceito de hegemonia e a análise de discurso ao instaurar uma conexão entre as práticas discursivas e as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p.122-126). De acordo com Fairclough, uma vez que as hegemonias têm dimensões ideológicas, são uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas, já que a ideologia tem existência material nas práticas discursivas e sociais.

Fairclough afirma que a hegemonia fornece um modelo às práticas sociais exemplificando sua posição com a instituição 'educação', caso em que os grupos dominantes exercem poder através da constituição de alianças com vistas à integração e não simplesmente à dominação dos grupos subalternos. Esse movimento resultará em um ganho de consentimento por parte dos grupos subalternos. Ao consentir com as ações do grupo que domina e/ou lidera a sociedade, os grupos subalternos resistirão muito menos à implementação de processos convenientes ao grupo dominante.

Fairclough explica que o grupo dominante implementa o processo hegemônico por meio do discurso. Esse ponto nos interessa por nossa intenção de observar como o discurso colabora na intenção da manutenção do *status quo.* Procuraremos observar como o discurso do TC2000-Inglês funciona nesse sentido.

2.14. Das 'coisas-a-saber'

Para a compreensão do modo como a materialidade do objeto da análise conduzida neste trabalho representa a língua inglesa e, portanto, para a

compreensão da posição que o TC2000-Inglês constrói para a língua inglesa em situação de trabalho, nos apoiamos naquilo que Pêcheux chamou de 'coisas-a-saber':

> As "coisas-a-saber" representam [...] tudo o que arrisca faltar à felicidade (e no limite à simples sobre-vida biológica) do "sujeito pragmático": isto é, tudo o que o ameaça pelo fato mesmo que isto exista (o fato de que seja "real", qualquer que seja a tomada que o sujeito em questão tenha ou não sobre a estrutura do real); não é necessário ter uma intuição fenomenológica, uma pegada hermenêutica ou uma apreensão espontânea da essência do tifo para ser afetado por essa doença: é mesmo o contrário: há "coisas a saber" (conhecimentos a gerir e transmitir socialmente), isto é, descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual "ninguém pode ignorar a lei" - porque esse real é impiedoso. (PÊCHEUX, 1997b, p.34)

Como dito acima, as 'coisas-a-saber' são aquelas coisas que podem afetar o sujeito pragmático, das quais não se pode escapar. Negá-las é fútil. Fala-se aqui de conhecimentos, saberes que permeiam a vida de todos, queira-se ou não aceitá-los. Há uma inescapabilidade a ser considerada. Como diz Pêcheux (1997b, p.63, nota 17), "[p]ouco importa, no caso, que esses saberes sejam negados. Todo mundo os leva em conta praticamente, como um pedestre leva em conta os carros para não se deixar atropelar, mesmo se professa, por outro lado, o idealismo filosófico!"

Ao afirmar que todos levam em conta esses saberes, percebemos o espaço da ideologia e podemos observar seu funcionamento no discurso. Expressões do tipo "todo mundo" põem às claras o trabalho de assujeitamento da ideologia nas práticas dos sujeitos.

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" [...], evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p.160)

Uma questão que o trabalho da ideologia impõe é a de que as práticas dos sujeitos a serem considerados, quando se dão em condições de desigualdade social, são permeadas por relações de poder – como no caso do TC2000-Inglês, em que os sujeitos são os produtores representados pelo sistema FIESP/CIESP em um convênio com as OG e os telespectadores ideais são indivíduos que não tiveram acesso à educação formal na idade considerada adequada.

2.15. Poder e educação

Segundo Foucault (1982), o poder está sempre presente e estrutura todas as relações humanas, mesmo as aparentemente mais banais. Deixar de considerar o elemento 'poder' nas relações pode levar o analista de discurso a incorrer no equívoco de não compreender um dos elementos estruturadores de toda relação humana e, portanto, de seu objeto de análise.

Para Foucault, o poder, além de contribuir para manter uma relação de dominação, também é fonte de saber. Esta análise mobiliza o conceito foucaultiano de 'poder' para melhor compreender como a língua inglesa pode ser imposta como conhecimento indispensável ao mundo do trabalho em uma relação em que os participantes interagem a partir de posições marcadas por diferenças sociais.

Este capítulo teórico estabelece a base conceitual que orienta a análise com vistas à compreensão de qual posição o TC2000-Inglês constrói para a língua inglesa e para o telealuno na esfera do trabalho e como o faz de uma perspectiva discursiva. No próximo capítulo procedemos à análise da materialidade de nosso objeto de análise.

Capítulo 3

Uma imagem convence mais que mil palavras

Introdução

A introdução a este trabalho apresenta o contexto em que o material a ser analisado circula, bem como a construção de um discurso que procura instaurar uma carência de conhecimentos por parte dos trabalhadores. Esses discursos funcionam no sentido de instaurar o senso comum de que é urgente elevar o nível educacional dos operários brasileiros, tais como os da construção civil ou os de chão-de-fábrica.

É apresentada também uma breve história da educação no ocidente, na qual o sistema educacional brasileiro se insere, especialmente no modo como está, desde o início da modernidade, entrelaçada à estrutura do trabalho e à divisão da sociedade em classes. Discute-se como o sistema reserva porções de conhecimento conforme a classe social que os indivíduos ocupam. Na seqüência é apresentada a teoria que fundamenta esta pesquisa, i.e., a Análise de Discurso de linha francesa.

A proposta deste capítulo é a da análise da materialidade do TC2000-Inglês. Um primeiro ponto é o das personagens. Observamos como os papéis reservados a elas se relacionam com sua posição na sociedade. Analisamos a designação dos papéis ao elenco de atores no percalço do modo como o material representa os lugares reservados aos grupos que compõem a sociedade brasileira. Relacionamos a distribuição dos indivíduos em classes sociais considerando-se a cor da pele.

Este capítulo objetiva discutir a construção de um material que quer persuadir o telespectador de que, ao aceitar para si a posição de telealuno, está se envolvendo em um processo democrático de inclusão social. A análise também

procura discutir como o material deixa ver o processo de exclusão que está em sua base pelo modo como designa papéis ao elenco de atores.

Em um segundo momento, discutimos o modo como o material trata da estereotipização dos indivíduos de pele negra e colabora na manutenção do mito do negro como estando sempre em posição inferior ao branco. A análise se concentra no modo como o material constrói uma representação do grupo negro como inferior ao branco e trabalha para fixá-la, colaborando na manutenção do mito e na construção de uma história que desprestigia a comunidade negra. Também desta perspectiva procuramos mostrar como o material procura construir um consenso em torno de sua intenção de significar um movimento democrático e, portanto, includente, que, no entanto, deixa ver traços que apontam para a base excludente que o fundamenta.

A questão do que seja um lugar a ser ocupado pelo 'negro' e pelo 'branco' é focalizada de modo a observar como os lugares sociais parecem ser rigidamente demarcados. Acreditamos ser possível observar essa demarcação em nosso objeto de estudo com base na noção de formação social (FS). O termo formação social, no âmbito da AD aparece em Pêcheux (1988, p.143-149), mas não há um ponto exato de seu texto em que possamos encontrar uma definição concisa. Parece-nos conveniente então citar Brandão, que elabora uma definição do termo, a saber:

> [Uma formação social] caracteriza-se por um estado determinado de relações entre as classes que compõem uma comunidade em um determinado momento de sua história. Estas relações estão assentadas em práticas exigidas pelo modo de produção que domina a formação social. A essas relações correspondem posições políticas e ideológicas que mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo ou de dominação. (BRANDÃO, 1988, p.90)

Ao falarmos de negros e brancos, o fazemos pensando não só nos efeitos de sentido possíveis a partir da configuração exposta na imagem, mas também no modo como essa configuração pode afetar o telespectador, oferecendo-lhe um modo de enxergar a diferença entre negros e brancos, que parece redutor da questão da composição social, o que contribui para a manutenção de estereótipos.

Contamos com Hall (1997) para abordarmos o estereótipo como prática de representação constituída através da imagem. A esse respeito, Hall (1997, p.226) afirma que a prática de representação é algo complexo e, especialmente ao lidar com 'diferença', envolve sentimentos, atitudes e emoções e mobiliza medos e ansiedades no espectador de uma imagem, em níveis mais profundos do que se pode explicar de um modo simples, a partir do senso-comum. Discutimos como o discurso verbal e não-verbal do material funciona no sentido de levar o telespectador a tomar uma atitude em relação à língua inglesa, i.e., a de estudá-la.

A análise discute o modo como trabalhadores estão representados no que tange à hierarquia em que se inserem na materialidade de nosso objeto de estudo. Uma vez que o cenário é sempre o de um local de trabalho, fica a questão: Qual posição o objeto de estudo deste trabalho – o TC2000-Inglês – constrói para os sujeitos em situações de trabalho?

A abordagem do elemento não-verbal, a imagem, dá-se também com a intenção de discutirmos a posição reservada ao telespectador ideal do material. Kress e Van Leeuwen (1996) contribuem com categorias de análise que possibilitam depreendermos o modo como a imagem posiciona o telespectador em relação ao curso, de uma perspectiva física, ou seja, o indivíduo em frente ao aparelho de televisão. Procuramos observar como o discurso constituído pelos elementos verbal e não-verbal procura persuadir o telespectador a aceitar a posição que lhe está reservada, funcionando no sentido de convencê-lo a se constituir em telealuno.

Considerando-se o exposto acima, este capítulo visa à observação do modo como a materialidade do TC2000-Inglês, composta dos elementos verbal e não-verbal, constitui-se em um elemento de persuasão com vistas ao convencimento do telealuno de que a língua inglesa é uma 'coisa-a-saber' (PÊCHEUX, 1988), estando-lhe reservada uma pequena 'quantidade' desse saber. Discutimos neste capítulo como a posição construída para a língua inglesa está articulada ao movimento de inclusão/exclusão.

Contribui ainda para esta análise a noção gramsciana de hegemonia (GRUPPI, 1980; FRIGOTTO, 2001), visto tratar-se de um conceito que pode ser

aplicado à análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.122-126), para dar conta do objetivo desta pesquisa, qual seja, a da compreensão do TC2000-Inglês como um instrumento para a construção de alianças e integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, instaurando-se como meio ideológico para ganhar o consentimento dessas classes subalternas e terminando por contribuir com a manutenção do *status quo* que se baseia em uma relação de dominação/subordinação.

3.1. Branco e preto: representando ou sendo representados?

3.1.1. Representação e cor da pele

O TC2000-Inglês sugere que todos os telespectadores – brancos ou negros, homens ou mulheres, jovens ou velhos – compartilham as mesmas necessidades de aprender a língua inglesa. Essa observação provém de formulações do tipo:

> Excerto 1:
>
> Nós estamos começando hoje o nosso telecurso de inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor. É por isso que você também precisa estudar inglês. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador, grifo nosso)

> Excerto 2:
>
> Olá! Eu não sei se você sabe, mas o curso de inglês é optativo, ou seja, ele é opcional. Bem, o que eu estou querendo dizer é que você não é obrigado a fazer o curso para conseguir o certificado de conclusão do primeiro grau. Assistir, ou não, às aulas de inglês é uma opção sua. Mas você, mais do que ninguém, sabe o quanto o inglês é importante no nosso dia-a-dia. Não é verdade? Então, faça uma opção inteligente e

> estude inglês com a gente. (TC2000-Inglês 1G, aula 9, grifo nosso)

Nessas formulações, há vários elementos que podem ser destacados para embasar a afirmação acima. Contudo, o mais óbvio parece-nos ser a seqüência *todo mundo* bem como os pronomes *você* e *sua*. O primeiro engloba o telespectador em uma categoria universalizante e os últimos dirigem-se a ele especificamente. Assim, a posição oferecida ao telespectador (você) fica legitimada pelo fato de se ancorar na posição de um enunciador coletivo (todo mundo). Como se percebe, não há distinção quanto a gênero, idade ou cor da pele. Pode-se concluir que o telespectador seja qualquer um, independente de gênero, idade ou cor da pele. É justamente essa indefinição que legitima a posição oferecida ao telespectador, ou seja, de legitimação. Acreditamos poder considerar que o fato de essa indistinção englobar a todos os telespectadores seja um efeito de sentido do discurso. A observação das imagens que compõem o curso, entretanto, deixa ver uma demarcação rígida entre quem aprende e quem ensina a língua no que diz respeito à cor da pele. Vejamos a disposição desses dois elementos com base na noção de formação social.

O TC2000-Inglês foi criado para circular na comunidade brasileira, organizada em classes sociais e composta por indivíduos brancos e negros[29]. A classe dominante se encontra composta majoritariamente por indivíduos categorizados como brancos, restando à grande maioria dos negros encaixar-se nos grupos subalternos. As relações entre o grupo dominante e as classes subalternas têm, por base, práticas impostas pelo modo de produção capitalista. Essas relações baseiam-se em posições políticas e ideológicas, posições essas complexas, pois “mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo ou de dominação” (BRANDÃO, 1998, p.90). No dizer de Pêcheux (1988, p.144), todo modo de produção que se baseia em uma divisão de classes tem por princípio a luta entre essas classes.

[29] A divisão da comunidade em indivíduos brancos e negros é redutora, dada a miscigenação pela qual a comunidade brasileira passou e passa. Adotamos as duas categorias para focalizarmos o aspecto sob análise e evidenciar o fato de que a própria sociedade na qual o material objeto desta pesquisa circula tende a reduzir a questão.

Parece relevante observarmos que o material procede a um apagamento de qualquer conflito possível entre as classes representadas. O material exibe personagens que representam indivíduos provenientes de extratos sociais distintos, já que essas personagens são criações originadas a partir da observação de uma sociedade composta de classes. Esse material exibe indivíduos que, apesar de pertencentes a grupos historicamente explorados, são mostrados como totalmente assimilados pelo sistema. Essa configuração é justamente o que deriva da exploração aliada à ideologia. Analisemos a seguinte interação:

> Excerto 3:
>
> Tom fala a Nei:
>
> [...] Mas, aqui na agência, todo mundo fala inglês?
>
> Nei fala a Tom:
>
> Todo mundo. É, quer dizer, eu engano, né? Mas eu vou aprender, viram?
>
> (TC2000-Inglês 1G, aula 1, passagem 7)

Na seqüência *todo mundo fala inglês?* proferida por Tom, percebemos o seguinte pressuposto: Há a possibilidade de que nem todos falem inglês.

A possibilidade de haver quem não domine o idioma inglês é fundamental para justificar a própria existência e necessidade do material sob análise. Afinal, é justamente essa configuração, ou seja, a de que haja quem não fale o idioma em ambientes em que essa habilidade é fundamental que permite ao telespectador encontrar seu espaço no grupo alvo do material. O material destina-se ao atendimento daqueles que não dominam o idioma com a intenção de levá-los a aceitar participar do curso assumindo então o papel de telealuno. Não devemos ainda esquecer que o sistema valoriza o saber de que trata nosso objeto de análise – a língua inglesa. Justamente por esse saber ser fundamental para o mundo do trabalho, é que se encaixa no sistema educacional de modo a ser distribuído desigualmente. Alguns – o grupo social dominante – devem deter uma porção maior desse saber do que outros – o grupo dominado.

A resposta de Nei assume papel complementar à pergunta de Tom à medida que confirma o pressuposto levantado anteriormente. Ao afirmar *Todo mundo*, Nei confirma que a habilidade em questão é realmente fundamental. Pode-se chegar a esta conclusão a partir da continuação da fala de Nei, já que, a seguir, Nei se corrige ao dizer *É, quer dizer, eu engano, né? Mas eu vou aprender, viram?*. Em sua fala, Nei esclarece que não domina a idioma, ao menos como parece acreditar que deveria. Nesse instante, Nei complementa a fala de Tom ao dar eco ao pressuposto. Desse modo, Nei vai construindo um perfil de telealuno que vai servindo de exemplo ao telespectador. Dito de outro modo, a passagem sob análise representa uma realidade que é aquela de um indivíduo que não domina o idioma inglês, ao menos suficientemente para uma situação de trabalho, mas que pode aprendê-la se estudá-la.

Finalmente, podemos retornar à questão do apagamento de qualquer conflito que possa ter lugar quando e onde classes sociais diferentes se encontram. Ao afirmar *Mas eu vou aprender, viram?*, Nei declara sua "livre" intenção de se assujeitar ao papel reservado a ele e colabora em um processo de apagamento de possíveis divergências ou, no dizer de Pêcheux, de luta entre classes. O material em questão procura construir uma representação de uma realidade em que as classes representadas no material estão em harmonia e têm objetivos, portanto valores e princípios, iguais, que podem ser alçados pelo sistema ao *status* de valores universais.

O modo como a imagem está construída corrobora para que o telespectador aceite a posição de telealuno. Até o momento em que Nei diz *Todo mundo*, a cena está construída no modo *offer*[30] de que falam Kress & Van Leeuwen. Em tal modo as personagens não se dirigem ao telespectador, agindo como no teatro – o efeito da quarta parede. Isto põe o telespectador em posição confortável no sentido de que ele, o telespectador, não é interpelado diretamente. As personagens se olham, mas não para o telespectador. O efeito é de que a presença do telespectador não é acusada nem tampouco é exigida qualquer reação de sua parte.

[30] O modo *offer* é apresentado de modo mais detalhado na seção 3.2.2, uma vez que naquela seção é dado tratamento especial aos aspectos técnicos do material.

No momento em que Nei finaliza sua fala ao dizer *É, quer dizer, eu engano, né? Mas vou aprender, viram?*, Nei reposiciona a cena em relação ao telespectador. Nei olha diretamente para o telespectador.

Acreditamos que Nei desencadeia dois movimentos nesse instante. O primeiro reside no que diz respeito ao elemento verbal. Nei interpela o telespectador justamente em um instante em que o telespectador alvo do curso identifica-se com a posição de Nei, ou seja, a de não saber algo que se espera que ele saiba. O segundo movimento reside no fato de a interpelação de Nei só se fazer possível no momento em que ele se volta para o telespectador para estabelecer contato entre seus olhos e os do telespectador. Há uma mudança do modo *offer* para o modo *demand*. No modo *demand*, a/s personagem/ns se dirigem ao telespectador como se o telespectador estivesse presente à cena que se desenrola.[31]

Ao ser interpelado pelo olhar de Nei, o material espera persuadir o telespectador a acreditar que deva assumir a posição de telealuno e levar o curso de inglês adiante. Se o fizer, estará virtualmente encaixado em uma configuração social pacífica, já que atenderá ao chamado da ideologia dominante, passando a se incluir no raio de abrangência da formulação *todo mundo* no que diz respeito ao domínio da língua inglesa. A expressão *todo mundo*, que aparece ainda em outras falas, é um momento em que, segundo Pêcheux, a ideologia se deixa ver. Ao se incluir no alcance dessa formulação, Nei e, por extensão, o telespectador estão claramente atendendo ao chamado da ideologia, se assujeitando.

No que diz respeito ao material, uma possível luta entre classes está apagada. Esse mesmo material espera que o telespectador assuma o papel de telealuno e, ao fazê-lo, acreditando o estar fazendo de livre arbítrio – uma injunção à própria constituição do sujeito – , colabora com a transposição da realidade virtual exibida no vídeo para a realidade concreta em que o telespectador circula. A consolidação dessa proposta do material colabora no apagamento da problemática do subjugo a que os desfavorecidos estão sujeitos tanto na base da cor da pele bem

[31] O modo *demand* é apresentado de modo mais detalhado na seção 3.2.2, uma vez que naquela seção é dado tratamento especial aos aspectos técnicos do material.

como da classe social em que se encontram pela construção de uma atmosfera fraterna entre as personagens.

Pode-se afirmar que a problemática da questão da cor da pele fica apagada, uma vez que não dita. Observe-se que a totalidade das personagens-aprendizes aceitam pacificamente o fato de terem de aprender o idioma inglês apenas com o intiuito de trabalharem 'melhor'. O detalhe que permite a afirmação de que há um apagamento de uma problemática social fundada na cor da pele está no fato de a quase totalidade das personagens-aprendizes serem representadas por atores negros. Essa constatação só é possível ao se atentar para a intersecção dos elementos verbal e não-verbal. Ambos devem ser considerados, visto serem materialidade discursiva significante.

No que diz respeito à classe social, as personagens-aprendizes encaixam-se em funções que normalmente são ocupadas em nossa sociedade justamente pela parcela da população proveniente de classes sociais menos favorecidas economicamente, como por exemplo, *office-boy*, babá e técnico de aparelhos eletrônicos.

Pode-se considerar, portanto, que o material procede a um apagamento de qualquer possibilidade de resistência dos indivíduos vitimizados pelo sistema. O material terá êxito, ainda que temporária e parcialmente, na medida em que cada telespectador aceite a posição de telealuno.

O material procura se fundamentar em regiões do interdiscurso que pregam a igualdade entre os homens de todas as cores bem como nas que pregam a possibilidade de todos alcançarem as mesmas posições. Ao mesmo tempo silencia os discursos provenientes das regiões do interdiscurso que falam de uma realidade que acachapa grande parte de nossa sociedade – no que diz respeito aos negros, a quase totalidade.

O modo como o material conduz todas as questões expostas acima, procurando silenciar alguns discursos e dar voz a outros, conforme convier à posição que assume enquanto voz de um grupo que procura manter o *status quo*, resvala na impossibilidade de vigiar todas as brechas pelas quais o discurso pode deixar

entrever a existência desse movimento hegemônico que quer persuadir a todos para que sigam o receituário neoliberal em que se funda.

Uma brecha no discurso é justamente a forma como está configurado, de modo a construir um ambiente que, por ser conhecido do telespectador alvo, cria uma atmosfera familiar e mostra a ele que é dele que se fala, ou melhor, que é ele que está ali representado. Ao mostrar uma classe social que está despreparada para enfrentar as demandas de um mundo que se move à base de uma tecnologia e de um idioma que o telespectador ideal não domina, o próprio material afirma pelo inverso que essa classe social desprovida dos meios necessários à sua sobrevivência existe e, ao final, é produto de movimentos sócio-econômicos conduzidos pelo mesmo grupo social ao qual o material sob análise dá voz, já que o telespectador é alvo, mas não idealizador do material.

O telespectador, ao assumir o papel de telealuno, colaborará com o sistema que o expropria de seus direitos e de sua dignidade. Na posição de telealuno, o telespectador participará de um esquema a que Bourdieu (1991, p.167) chama de violência simbólica. Isso significa dizer que, uma vez inserido em um processo hegemônico, o telealuno consentirá e participará de sua própria violentação.

3.1.2. O negro precisa ser guiado: a manutenção de um mito

As imagens que compõem o TC2000-Inglês apresentam certas regularidades em sua formação, se as considerarmos como discurso e, se considerarmos imagens como enunciados materializados em forma não-verbal, acreditamos poder afirmar que sejam expressões de uma determinada FD, à qual, no contexto do TC2000-Inglês, chamaremos de FD do ensino-aprendizado. A FD a que nos referimos está configurada com base nos papéis designados às personagens, no que diz respeito a quem ensina e quem aprende. Aquelas que ensinam a língua inglesa são brancas ao passo que as que aprendem são negras.

Há exceções, mas, mesmo elas se configuram de modo a reforçar a idéia segundo a qual os negros precisam ser ensinados por brancos. As exceções ficam por conta de um lanterninha de cinema e um espectador que são brancos e estão a aprender a língua inglesa no modo autodidata. Essa configuração se instaura logo à primeira aula. O lanterninha e o espectador[32] do cinema conversam entre si e com o telespectador, em um contexto em que são mostrados como aprendizes:

> Excerto 4:
>
> O lanterninha fala ao telespectador:
>
> Para você entender melhor as palavras e as expressões em inglês, as nossas teleaulas sempre vão ter uma sessão de cinema.
>
> O espectador do cinema fala ao telespectador:
>
> Pois é. E vai ser escutando as nossas conversas durante os filmes que você vai aprender inglês. É ou não é, ô da lanterna? Aliás, manda soltar esse filme que o pessoal lá em casa deve estar curioso para saber como é que isso aqui vai funcionar. Vamos lá?
>
> (TC2000-Inglês 1G, aula 1, passagem 7, grifo nosso.)

Como se pode depreender da fala do espectador, por nós grifada, o telespectador tem, dentre outros momentos da teleaula, as conversas entre o espectador e o lanterninha por base para o aprendizado da língua inglesa. Em seguida à fala acima, é exibido um filme mudo em preto e branco. O lanterninha e o espectador lêem as legendas, típicas de filmes mudos, em voz alta. Espera-se que o telespectador aprenda a pronúncia do que vai aparecendo nas legendas, bem como o significado e as situações em que a 'língua' estudada pode ser utilizada a partir da observação das conversas entre o lanterninha e o espectador. Pois bem, nas sessões de filme, o telespectador aprende a língua com as personagens lanterninha e espectador, mas com quem essas personagens aprendem a pronúncia? Parece-nos difícil aceitar que aprendam apenas pela observação da legenda escrita exibida

[32] Utilizamos o termo *espectador* para nos referirmos à personagem que assiste ao filme no cinema para não haver confusão como o termo *telespectador*, utilizado para nos referirmos ao público alvo do material, i.e., o indivíduo em frente à televisão.

no filme, uma vez que o filme é mudo. Como, então, se não de modo autodidata, aprendem a pronúncia, boa, aliás, para um nível iniciante?

Aceitar que sejam ou não autodidatas não é a questão que nos move na análise, mas sim o modo como essas personagens são diferenciadas das outras. O único elemento que permite espaço para a diferenciação parece-nos ser o fato de que as personagens lanterninha e espectador são brancas e essa constatação só é possível se considerarmos o elemento verbal (as falas das personagens lanterninha e espectador citadas acima) em intersecção com o elemento não-verbal (a imagem que exibe os atores brancos). Fica, então, acreditamos, o efeito de sentido de que os brancos, se não sabem a língua, são capazes de aprendê-la de modo autodidata, ao passo que os negros precisam ser ensinados.

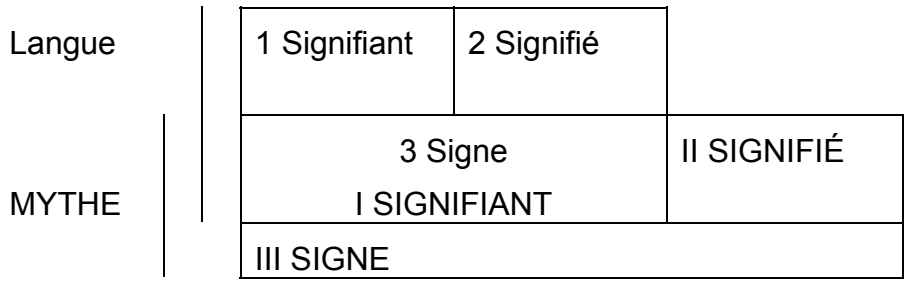
Dessa constituição das personagens como representantes do grupo dos brancos e dos negros, surge uma questão: seria coincidência o fato de os negros serem ensinados por brancos em uma configuração tão binária, ou seja, branco ensina (ou se ensina) e negro é ensinado? Não nos parece ser possível responder a esta pergunta com um simples ‘sim’ ou ‘não’. Podemos, no entanto, discuti-la como sendo uma brecha que o discurso não-verbal deixa à mostra e que permite entrever uma visão de mundo permeada por desigualdade e preconceito. Essa visão, no entanto, por não criticar a configuração social, acaba por reforçá-la. Uma vez que se trata de material didático, as conseqüências podem ser lamentáveis, já que, a princípio, é destinado a uma atividade que pretende servir de modelo a quem o acompanha.

Como ficaria então a questão dos alunos negros nas situações em que são apresentados, praticamente todas elas situações de trabalho? À exceção da personagem Washington, que é dono de uma pequena oficina de consertos de aparelhos eletro-eletrônicos, os outros aprendizes são empregados. Os patrões são sempre brancos. Essa hierarquia é fixa em nosso objeto de estudo. Um exemplo é, por exemplo, Beth, a secretária da agência de viagens e dona de casa. Na agência de viagens ela está, hierarquicamente, em posição superior a Nei, o *office boy*. Como dona-de-casa ela está, novamente, em posição superior a Diana, a babá.

Poder-se-ia argumentar que essa é uma configuração social que pode ser verificada na realidade. Ao nos depararmos com negros no dia-a-dia, as probabilidades de eles serem patrões e exercerem funções dirigentes são muito pequenas. O discurso em questão, no entanto, ampara-se em uma configuração social desse tipo e, ao exibi-la, a reforça, a naturaliza. A própria possibilidade de não haver estranhamento em um primeiro contato com o material, imprime um toque de 'normalidade', de 'naturalidade' a essa situação.

O elemento não-verbal abre espaço para a discussão do lugar reservado aos negros na intersecção língua inglesa/mundo do trabalho. Hall (1997, capítulos 1 e 4) esclarece que pode ser produtiva a aplicação do conceito de 'mito' de Roland Barthes à análise de material não-verbal. Para Barthes (1957), o mito se constitui da seguinte forma:

Em um primeiro nível temos um significante (1), ao qual chamamos St1 e um significado (2), ao qual chamamos de Sd1. (1) se junta a (2) para formar um signo (3), ao qual chamamos Sn1. Em um segundo nível, o do mito, Barthes considera que o signo resultante (1) se transforma em um novo significante (I), ao qual chamamos St2. (I) se junta a um novo significado (II), ao qual chamamos Sd2. (I) se junta a (II) e resulta em um novo signo (III), ao qual chamamos Sn3. Barthes representa o processo de constituição do mito no seguinte esquema:



Barthes (1957, p.222)

[figura 1]

Vejamos como o mito se constituiria em nosso material. Em um primeiro instante, St1 (as pessoas apresentadas pela imagem) e Sd1 (os conceitos – aprendizes e 'professores') se unem para formar Sn1, com uma mensagem simples e 'transparente': há pessoas – brancas – que dominam o idioma inglês e que estão sempre dispostas a ensinar outras pessoas – negras – que não o dominam. O fato de serem brancas ou negras seria irrelevante. Afinal, são apenas pessoas.

Em um segundo instante, essa mensagem completa que representou um signo se constitui em St2. Este novo significante, St2, se liga a outros significados, Sd2. Os Sd2 podem se inserir na ordem do discurso racista que estereotipiza grupos com base na cor da pele, processo de cunho essencialista que nos leva aos brancos ensinando negros, mas nunca ao contrário, ou seja, negros ensinando brancos, ao menos como representado no TC2000-Inglês.

A caracterização de Sd2, no que concerne à análise em curso, é difícil, já que dependerá totalmente da interpretação do telespectador. Procura-se aqui discutir uma possibilidade de interpretação, a partir da análise de procedimentos que encaminham parcela expressiva dos brasileiros à exclusão social. Há, contudo, que se atentar para o fato de que categorias aparentemente neutras, i.e., brancos e negros interagindo de um modo facilmente verificável na realidade pode esconder visões de mundo racistas. O que é pior, o faz.

Ao menos no que diz respeito a esse modo como nosso objeto de análise representa a configuração social no que diz respeito à cor da pele, chegamos a um novo signo que nos leva a um segundo nível de significação – o nível do 'mito'. O mito que o material procura instaurar é o do ideal da fraternidade entre todos os homens. O signo que carrega esse mito é, em nosso caso, o próprio material, que apaga as diferenças ao instaurar um ambiente em que todos são fraternais, procurando ajudar àqueles que estão em posição desfavorável. Afinal, os patrões de Nei não são professores, nem a agência de viagens é uma escola, o que os liberaria de qualquer responsabilidade no sentido de ensinar a língua inglesa a Nei. Se o fazem é porque são bons, virtuosos.

Esse movimento tem conseqüências para o processo de persuasão. O telespectador vê uma configuração de várias situações em que o patronato é virtuoso: o casal para o qual a babá negra trabalha a ajuda não só por lhe oferecer um emprego, mas por lhe oferecer uma situação em que possa aprender o idioma inglês, instaurado pelo material como uma “coisa-a-saber”. Os patrões de Nei o ajudam nos mesmos moldes e vão além, ao lhe ensinarem o idioma explicitamente assumindo papéis de professores, como por exemplo, na passagem em que Virgínia usa seu tempo de trabalho para ensinar ‘um pouco’ de inglês a Nei. Essas são duas situações que instauram uma atmosfera acolhedora àquele telespectador alvo do material e, se o telespectador aceitar o papel de telealuno, terá sido posto em marcha o processo hegemônico já que o telespectador terá sido persuadido.

No nível do mito circula um tema ideológico, mais abrangente, do racismo que constitui nossa sociedade, e que está na forma, na imagem, materializado na cor do ator que representa. Se observarmos as personagens, considerando aquelas que ensinam e aquelas que aprendem, não poderemos afirmar que haja um preconceito estabelecido. Contudo, no nível do ‘mito’, podemos observar que esses papéis são restritos e distribuídos de acordo com a cor da pele dos atores, já que parece haver uma regularidade nessa distribuição.

Há aí um possível ponto de deriva de sentido: se a maioria dos aprendizes é negra e, praticamente todos, subordinados a brancos, desvela-se uma visão de mundo segundo a qual estão reservados lugares específicos às pessoas conforme sua cor da pele. Não nos amparamos em uma teoria determinista segundo a qual haveria lugares pré-determinados, mas, apenas, procuramos observar o modo como o discurso não-verbal deixa entrever modos de enxergar o mundo. Parece haver uma visão essencialista na constituição do elenco selecionado para os papéis. Ao excluir negros dos papéis hierarquicamente superiores, como por exemplo, aquele que domina e ensina o idioma, bem como aquele que está em posição de chefia em relações de emprego, o material naturaliza uma visão de mundo e contribui para fixar na vida real posições específicas a sujeitos determinados.

Ainda insistindo em um contra-argumento segundo o qual haja precipitação na afirmação de que essa configuração pressupõe preconceito e estereótipo, uma vez que aos negros é oferecido o acesso ao estudo que lhes permita galgar posições hierarquicamente superiores a brancos, gostaríamos de recorrer a Hall, que discute a questão do mito em fotos de revistas.

Hall (1997, p.228) afirma que uma imagem potencializa vários significados, não havendo nenhum sentido único e verdadeiro. Hall, entretanto, esclarece que as imagens, apesar de não poderem fixar nenhum sentido específico, procuram fazê-lo, já que constituem-se em práticas de representação. Essa prática intervem nos sentidos possíveis na tentativa de privilegiar um. Hall explica que a pergunta que deve ser feita não é a respeito de qual sentido seja certo e qual seja errado, mas sim a respeito de qual sentido dentre os vários possíveis a imagem procura privilegiar. Ao trazermos essa discussão para o material sob análise, pergunta-se então qual sentido o TC2000-Inglês privilegia, no que diz respeito à discussão da cor da pele. Como podemos oferecer uma resposta a essa pergunta se não há resposta certa ou errada?

A esta altura está à disposição o mecanismo da interpretação. Contudo, o ato da interpretação não é livre de amarras. Orlandi (1996, p.9) nos ensina que o sentido não flutua ao bel prazer de quem interpreta. As instituições que regulam a vida social impõem parâmetros para a interpretação. A ideologia constitui sujeitos em intérpretes. Essa noção de Orlandi nos auxilia a refletir sobre as imagens que são oferecidas aos telespectadores do TC2000-Inglês. Roland Barthes (1977[33] apud HALL, 1997, p.228), no que diz respeito a fotografias, argumenta que são as legendas que selecionam um dos vários sentidos possíveis de uma imagem ao ancorá-la com palavras.

Pode-se adaptar os comentários relativos às fotografias, se não se esquecer de que se trata de fotografias em movimento. Assim, as imagens do TC2000-Inglês não contam com legendas, mas com palavras, formulações enunciadas pelas

33 BARTHES, R. Rethoric of the image. In: Image-Music-Text. Glasgow: Fontana, 1977.

personagens. A análise do material nos permite observar a distribuição das falas entre as personagens.

Vejamos a passagem abaixo em que Nei (N.) e Virgínia (V.) interagem. Ambos se encontram na agência de viagem em que Virgínia é a proprietária e Nei o *office-boy*. Virgínia está ensinando algumas perguntas a Nei, que escreve em uma ficha para cadastramento de clientes, à medida que repete as perguntas que Virgínia lhe ensina.

> Excerto 5:
>
> N.: ‘What’s your name?’
>
> V.: Essa é a ficha de cadastro dos clientes da nossa agência. Eu estou ensinando pro [sic] Nei as perguntas que ele tem que fazer em inglês pros [sic] clientes na hora de preencher a ficha.
>
> N.: É. E perguntar o nome eu já sei. Agora, e a profissão?
>
> V.: Escreve aí. Pra perguntar a profissão a gente diz ‘What’s your occupation?’
>
> N.: ‘What’s your occupation?’ E o endereço?
>
> V.: Pro endereço você diz ‘What’s your address?’
>
> N.: ‘What’s your address?’ Assim, né?
>
> V.: Yes.
>
> N.: Isso.
>
> V.: Yes.
>
> N.: Agora só falta o telefone.
>
> V.: Pro telefone: ‘What’s your telephone number?’
>
> (TC2000-Inglês 1G, aula 2, Virgínia conversa com Nei)

Às personagens brancas está reservado um repertório de formulações referentes à posição-sujeito de professor. Virgínia, personagem interpretada por atriz branca, instaura-se como professora pela formulação *Eu estou ensinando pro [sic] Nei as perguntas que ele tem que fazer em inglês pros [sic] clientes na hora de preencher a ficha.*

Às personagens negras está reservado um repertório de formulações referentes à posição-sujeito de aluno, como se pode perceber pelas falas de Nei,

personagem interpretada por ator negro. Ao dizer *É. E perguntar o nome eu já sei. Agora, e a profissão?*, Nei se instaura como aluno. Ele se dirige a Virgínia que já deixou clara sua posição de professora.

Essa configuração – brancos ensinando a negros – se repetirá ao longo do curso, sendo, portanto, significativo e relevante discuti-la. Só faz sentido uma discussão a respeito dessa configuração, uma vez que se aceite a relação entre o elemento não-verbal e o verbal como constitutiva do sentido em nosso material. Uma análise discursiva que levasse em conta somente o elemento verbal pecaria por deixar de lado um aspecto da materialidade à qual o telespectador está exposto e com a qual tem que interagir.

Hall (1997, p.288), ao falar da relação entre fotos e texto, afirma que o sentido de uma fotografia não reside exclusivamente na imagem, mas na conjunção do discurso da imagem com o discurso do texto. Acreditamos ser válida a apropriação do que diz Hall para se discutir nosso material.

Voltemos ao contra-argumento hipotético segundo o qual pode haver uma precipitação ao se afirmar que a configuração do TC2000-Inglês pressupõe preconceito e estereótipo. Afinal, como já dissemos e, com base no senso comum, pelo estudo, negros podem galgar posições hierarquicamente superiores a brancos. Com base na noção de injunção à interpretação e na 'condução' dessa interpretação pelas instituições e pelo próprio material analisado, no que diz respeito ao elemento verbal, podemos dizer que o material parece encaminhar dois processos contraditórios. Vejamos a formulação abaixo, destacada do excerto de número 1, analisado anteriormente:

> [...] inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor. É por isso que você também precisa estudar inglês. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom para telespectador)

Por um lado, essa formulação procura convencer o telespectador de que deve se tornar telealuno, o que seria um movimento de inclusão social, já que ofereceria a ele a possibilidade de adquirir a habilidade da língua inglesa. Por outro lado, ao

mesmo tempo se processa um movimento excludente, já que reserva a esse telespectador apenas *um pouquinho* [da língua inglesa] *para se virar melhor*.

Percebe-se, portanto, um apagamento da possibilidade de ascensão social, de mobilidade social, a partir da formulação acima, resultando em um encobrimento desse processo excludente pela seqüência *inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho pra se virar melhor*. Pode-se fixar o sentido de que *todo mundo* precisa saber um pouquinho para se virar melhor, simplesmente pelo silenciamento de outro sentido, qual seja, o de que quem não quiser apenas *se virar melhor*, precisará dominar o idioma inglês mais profundamente do que o previsto pela seqüência *um pouquinho*.

A formulação evidencia ainda o fato de que está reservada ao telealuno uma posição que demanda *um pouquinho* do idioma inglês. Esta afirmação pode ser feita ao se atentar para a última oração do período citado: *É por isso que você também precisa estudar inglês*. Ora, essa é uma oração subordinada ligada à primeira pela seqüência *é por isso que*. *Isso* funciona como um dêitico anafórico. Essa categoria atribui-lhe a função de remontar à oração principal do período, estabelecendo a razão da ação que se procura imputar ao telespectador, instaurado no pronome *você*. Por sua função dêitica, o pronome *você* aponta para o telespectador e o encaixa na posição de sujeito da oração subordinada. Se retomarmos o período e o reformularmos, poderemos chegar a algo como 'É pela razão de você, telespectador, precisar se virar melhor, que você deve estudar inglês e aprender um pouquinho.' Vemos, portanto, a construção acima com a característica de ter, no dizer de Guimarães (2002), orientação argumentativa, como discutiremos ainda nesta seção ao abordarmos a conjunção *mas*.

Deve-se manter em mente que a materialidade do TC2000-Inglês dá voz a quem o produziu. Desse modo, já que produzido por duas instituições representantes do grupo dominante da comunidade em que pretende circular, pode-se dizer que o material contribui para o processo hegemônico de manutenção do *status quo*.

Interpretamos a formulação acima a partir de alguns elementos, a saber: o público alvo do curso é o dos trabalhadores que não freqüentaram a escola na idade considerada adequada, público esse representado no vídeo por atores negros. Se nem todos os espectadores alvo do material são negros não é a questão. A questão é que estão representados como tal.

Essa configuração visual está articulada à formulação em sua materialidade verbal. Para analisarmos essa formulação, nos baseamos no conceito de FD, que instrui esta análise. Se não existe uma relação transparente do significante com o significado no que diz respeito ao sentido, mas sim uma determinação do sentido a partir de posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas, a configuração sócio-histórica precisa ser observada.

Segundo Pêcheux (1988, p.160), “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.” Observemos, pois, quem enuncia e de qual posição o faz.

A personagem Tom dirige-se ao telealuno pelo pronome *você* e produz a asserção acima. Se lembrarmos que essa formulação se insere em um texto maior, que é o TC2000-Inglês, e que este é a materialidade que medeia o contato entre quem produziu esse material e o público alvo, podemos dizer que Tom, o enunciador, se põe como representante daqueles que sustentam a posição que defende que *todo mundo precisa saber um pouquinho* [da língua inglesa] *para se virar melhor*. Brincando com as palavras pode-se dizer que é Tom quem dá o ‘tom’ ao material.

Segundo Pêcheux (1988, p.160), “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’[...]”, o que nos autoriza a afirmar que o que está em jogo é a ideologia dominante a interpelar sujeitos para que reproduzam a idéia segundo a qual, por um lado, é necessário saber a língua inglesa e, por outro lado,

apenas um pouco dela é necessário aos trabalhadores que constituem o público do TC2000-Inglês.

Prevendo contra-argumentos, pode-se afirmar que a seqüência *todo mundo* na formulação em questão inclui não só a classe de trabalhadores alvo do TC2000-Inglês, mas também a elite brasileira. Há que se notar que a formulação deixa claro que *todo mundo* precisa saber *um pouquinho* da língua para *se virar melhor*, afirmação que nos permite concluir que, se alguém não quiser apenas se virar melhor, i.e., se quiser chegar a posições sociais dirigentes, não o poderá fazer com apenas *um pouquinho* da língua inglesa.

A analise da materialidade do TC2000-Inglês nos proporciona a constatação de que se pode observar uma diferença entre 'porções' de língua diferentes para grupos diferentes. Ao se verificarem as posições ocupadas pelas personagens, constata-se que para algumas não bastaria um pouquinho para desempenhar suas funções. Tom, por exemplo, por ser jornalista correspondente precisa dominar o idioma inglês e o faz, como nativo que é. O engenheiro americano está na mesma situação, bem como a secretária da agência de viagens. Até aí temos nativos. Há ainda os brasileiros que dominam o idioma: a proprietária e seu sócio na agência de viagens. As personagens caracterizadas como aprendizes de inglês, por sua vez, estão em funções subalternas e normalmente consideradas de menor expressão social, como por exemplo, a babá e o *office boy*. A estes basta o suficiente para *se virar melhor* no ambiente de trabalho. Vejamos as formulações abaixo:

> Excerto 6:
>
> Puxa vida! Se eu soubesse tudo isso quando atendi o telefonema da mulher que falava inglês, ia ser muito mais fácil. Eu não sabia nem perguntar o nome dela.
>
> (TC2000-Inglês 1G, aula 2, Nei conversa com Virgínia)

> Excerto 5:
>
> Essa é a ficha de cadastro dos clientes da nossa agência. Eu estou ensinando pro Nei as perguntas que ele tem que fazer em inglês pros clientes na hora de preencher a ficha.
> (TC2000-Inglês 1G, aula 2, Virgínia fala ao telespectador)

Pelas formulações acima, percebe-se que, para o aprendiz representado na materialidade do TC2000-Inglês, a língua inglesa deve ser aprendida para se tomar recados ou executar tarefas que não demandem negociação complexa, tais como anotar um recado (excerto 6) ou fazer perguntas que não demandem grande variação conforme a situação (excerto 5).

Quanto às personagens que representam indivíduos em posições de maior prestígio social, a língua inglesa é exigida em níveis mais complexos, como discutido acima. Analisemos o excerto abaixo recortado do primeiro instante da teleaula de número 01 do TC2000-Inglês 1G. Esta passagem inicia-se com Tom (T.), o jornalista, utilizando um telefone público, no plano de fundo. Ele fala em inglês. Entra Nei (N.), o *office boy*, no plano frontal a falar com o telespectador.

Excerto 7:

T.: Hello! Jim? Hi, this is Tom.

N.: Opa. O cara é gringo. Ele tem um tipo de americano, não tem?

T.: What's going on in New York?

N.: Não falei? Ele disse Nova Iorque, que é nos Estados Unidos. Eu sei porque entendo umas palavrinhas em inglês.

T.: Listen Jim. I just called to tell you I'm already in Brazil.

N.: Ele disse que ele tá no Brasil. Aposto e ganho.

T.: Yes.

N.: 'Yes' é sim. Eu sabia.

T.: I see. All right Jim. But I've got to hang up now. Ok. I'll keep in touch. Take care.

N.: Humm. Não entendi patavina do que ele disse. E você? Entendeu alguma coisa?

T.: [Dirigindo-se ao telespectador] Se você não entendeu direito, não tem importância. A partir de hoje você vai me entender cada vez melhor.

(TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom ao telefone, exceto a última fala, em que Tom e Nei se dirigem ao telespectador)

Se destacarmos as falas de Tom, exceto a última, perceberemos que fala ao telefone em um inglês que aponta para algo mais complexo do que aquele que o material alega ser suficiente para *se virar melhor*. Tom utiliza expressões do cotidiano da língua inglesa que denotam uma certa fluência: *I've got to hang up now. Ok. I'll keep in touch. Take care.*

No que diz respeito à apropriação de conhecimento, como podemos observar pela análise dos excertos 5 e 6, a relação é do tipo em que o grupo dirigente contém o mesmo conhecimento que o grupo dos trabalhadores e mais. Podemos esquematizar esta asserção da seguinte forma:

X = conhecimento dos trabalhadores

X + 1 = conhecimento do grupo dirigente

Essa conclusão deixa à mostra a naturalização de uma contradição. A formulação estabelece a língua inglesa como algo de que o telealuno deve saber *um pouquinho para se virar melhor* e conclui por afirmar que *É por isso que <u>você</u> também precisa estudar inglês.* (grifo nosso). O dêitico *você* quer fazer o telespectador, seu alvo, como explicado acima, aceitar para si o lugar de quem precisa saber um pouquinho do idioma para se virar melhor, já que será o suficiente para exercer suas funções em um ambiente em que poderá se defrontar com várias situações de interação em que somente a língua inglesa poderá se oferecer como meio de comunicação.

Algumas situações são do tipo em que a interação se dá face-a-face (passagem em que Nei atende a um turista), mediada por telefone (passagem em que Nei toma nota de um recado), ou ainda situações de leitura em que a interação se dá com um texto (passagem em que Washington lê um manual de uma secretária eletrônica importada ou na passagem em que Diana, a babá, lê o rótulo de uma caixa de preparo importado para panquecas).

Essas situações, dadas como exemplo de que a língua inglesa permeia o quotidiano do brasileiro em geral, colaboram para um movimento que procura persuadir o telespectador a se tornar um telealuno. Caso o telespectador aceite assumir essa posição, estará aceitando não só esse lugar a ele reservado, mas a

própria contradição de que alguns *precisam saber um pouquinho de inglês*, mas outros precisam mais. A contradição acaba por ser diluída na materialidade do TC2000-Inglês e as diferentes quantidades de inglês, conforme a posição ocupada pelo indivíduo, redundam em algo natural.

A questão da necessidade da língua inglesa ancora-se no discurso dominante hoje em dia que bombardeia o brasileiro, pela mídia em geral, com o argumento de que a língua inglesa é essencial para o sucesso no mundo globalizado, se convertendo em um mito, mesmo para pessoas que, segundo Carmagnani (2001, p.119), "supostamente não precisam da língua estrangeira ou que ocupam cargos para os quais a língua estrangeira não é primordial (segurança, vendedor de planos de saúde, dona de salão de beleza, funcionária de metalúrgica)." A língua inglesa, conforme análise de questionários empreendida por Grigoletto (2001, p.143), representa para muitos uma "chave mágica para abrir as portas do mundo". Ainda, segundo a autora, esse modo de representar a língua inglesa aponta para um enunciado determinante, que ela expressa da seguinte forma: "saber inglês no mundo de hoje é essencial para o sucesso profissional".

Carmagnani (2001, p.120) parece concordar com a posição de Grigoletto ao se referir à existência de "[...] visões que já fazem parte da memória discursiva do brasileiro como, por exemplo, a de que não conseguirá modificar a posição que ocupa caso não aprenda inglês", asserção essa que o material sob análise corrigiria para "caso não aprenda um pouquinho de inglês". É nesse sentido que vemos a construção de um mito da língua inglesa em relação ao mundo do trabalho.

Kress e Van Leeuwen (1996, p.127) discorrem a respeito do papel da imagem de tipo *demand* levando em conta o lúdico na educação. De acordo com eles, o lúdico desempenha um papel indispensável em estratégias educacionais. O conhecimento deve, aparentemente, ser construído sobre uma base de envolvimento emotivo, como por exemplo, de mitos.

Quando Kress e Van Leeuwen falam de identificação do aprendiz com mitologias, referem-se aos mitos pertencentes à cultura de uma comunidade. Qual seria o, ou talvez, um mito, envolvido em nosso objeto de estudo?

Barthes (1972 apud HALL, 1997, p.68) nos fala do mito como *a second-order semiological system*. Num primeiro momento o significado e o significante formam o signo (Saussure, 1988). Para Barthes, esse signo pode ser uma frase, uma oração como, por exemplo:

> Excerto 1:
>
> [...] inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor. É por isso que você também precisa estudar inglês. (TC2000 1G, aula 1, Tom para telealuno)
>
> Excerto 11:
>
> [...] vamos entrevistar alguém que precisa se virar com o inglês para poder trabalhar. (TC2000 1G, aula 1, Tom para telealuno)
>
> Excerto 12:
>
> [...] se a gente juntar tudo quanto é palavra de inglês que a gente já sabe, quase sem saber que sabe, dá até pra fazer um dicionário. (TC2000 1G, aula 1, Nei para o telealuno)

Essas formulações, associadas às imagens, fazem sentido a partir do contexto imediato da cena do TC2000-Inglês e também no momento em que são atualizadas, no contato com o telespectador. O telespectador observa brancos e negros e, ludicamente envolvido pelo mito da necessidade da língua inglesa, que já circula na sociedade como um todo, como discutido anteriormente, assiste a uma cena que transmite a mensagem de que todos precisam aprender a língua inglesa, *uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor*.

Conforme dito anteriormente, a língua e a imagem tornam-se o material bruto organizado como uma soma de signos que se transformam em um termo só, no primeiro nível em que o mito se baseia. No segundo nível, chegamos ao mito da língua inglesa como indispensável, afinal, *todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor*.

Esse efeito de sentido só é possível se observarmos a relação do discurso com o seu interdiscurso. Temos aqui um discurso que circula, por exemplo, em propagandas das escolas de língua inglesa (CARMAGNANI, 2001) e em revistas

que repetidas vezes falam da necessidade da língua inglesa no mundo do trabalho (CARMAGNANI, 2001). O discurso do TC2000-Inglês faz sentido a partir desse já-dito anteriormente em outros lugares e que, orquestrados, colaboram com a criação e manutenção do mito da língua inglesa como indispensável para "todo mundo se virar melhor" na esfera do trabalho.

Algumas passagens do TC2000-Inglês são configuradas de modo a reforçar a idéia de que o aprendizado da língua inglesa se justifica pela potencialidade que o domínio desse idioma oferece em situações de trabalho, tais como o destaque que fazemos do excerto 5, analisado anteriormente:

> Eu estou ensinando pro [sic] Nei as perguntas que ele tem que fazer em inglês pros [sic] clientes na hora de preencher a ficha. (TC2000-Inglês 1G, aula 2, Virgínia fala ao telespectador)

Vemos esta passagem ao modo do que Grigoletto (2001, p.142) chama de uma representação da língua inglesa como "instrumento de comunicação". A autora (2001, p.143) afirma haver na base de formulações do tipo acima um enunciado-chave, que seria "o objetivo do aprendizado de uma língua estrangeira é a comunicação em situações reais." É isto que se verifica no excerto acima. Nei está aprendendo *um pouquinho* da língua inglesa, como instrumento de comunicação, para as utilizações em situações reais.

Voltemos à formulação destacada do excerto de número 1, para estender a análise um pouco mais:

> [...] inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor. É por isso que você também precisa estudar inglês. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador)

Na relação entre o discurso instaurado pela formulação sob foco e o discurso das imagens, que exibem brancos e negros em posições hierárquicas fixas, o material colabora na persuasão do telespectador no sentido de que a estrutura

social exibida pelo material é natural, não uma construção que serve à conveniência de grupos específicos.

Quando Tom diz *É por isso que* <u>*você*</u> <u>*também*</u> *precisa estudar inglês* (grifo nosso), ele se dirige diretamente ao telespectador. Ao mesmo tempo, o elemento não-verbal exibe várias cenas de seções diferentes do material com a voz de Tom em *off*.

Um efeito que se pode depreender dessa configuração é que o elemento não-verbal funciona discursivamente como um argumento a favor do que é proferido pelo discurso verbal. As várias personagens em situações diferentes remontam à proposição verbal *todo mundo*. Dito de outro modo, é como se a imagem materializasse a proposição *todo mundo* convertendo-a em elemento não-verbal, e, por fim, argumentando em favor da ideologia dominante.

Esse modo exige uma resposta ativa do telespectador e a resposta que o material espera é que o telespectador aceite o papel de telealuno, resultando na instauração de um consenso em torno dos papéis a serem ocupados pelos diferentes grupos que compõem o tecido social.

Evidencia-se assim um processo de construção hegemônica que opera pela persuasão, aqui percebido pela utilização do modal *precisa*. Ao dizer que o telespectador precisa estudar inglês, o discurso na voz de Tom, de certo modo, põe o telespectador alvo sob pressão. Mesmo a oração, por ser afirmativa, age no sentido de não querer deixar dúvida de que a necessidade existe.

O fato de essa necessidade estar ligada a um movimento que submete todos, como expresso pela seqüência *todo mundo*, deixa o telespectador sem saída. A necessidade está, pois, naturalizada e restam ao telespectador duas alternativas. A primeira é a de se enquadrar no esquema e aceitar o lugar que lhe reserva um pouquinho da língua inglesa. A segunda é a de se conformar com não saber *um pouquinho* [da língua inglesa] *para se virar melhor*, e aceitar uma posição inferior em um lugar já inferior, ou seja, um trabalhador que não sabe o mínimo *para se virar melhor*.

Esta análise, ao falar de duas alternativas, não ignora os lugares de luta e resistência ao movimento hegemônico que possam existir. O telespectador pode não aceitar esse lugar e simplesmente desligar o aparelho de televisão, não aceitando para si a posição de telealuno.

Esta análise se ancora em uma seqüência de imagens que põe brancos e negros em posições determinadas, como dito anteriormente. Ao ancorar enunciados em uma configuração fundamentada na categoria cor da pele, como a que nosso material de análise exibe, talvez possamos dizer que há uma atribuição de papéis aos indivíduos com base nessa categoria, e que essa ancoragem encontra respaldo na ideologia dominante. A abordagem da imagem como suporte de sentido considera que, segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p.119), a comunicação visual possui recursos para a constituição e manutenção da interação entre o produtor da imagem e o espectador.

O posicionamento binário das personagens tem conseqüências para a constituição do sentido. Não se pode pensar em brancos e negros como duas categorias que se opõem e não observar a representação dessas oposições na expressão verbal sem se atentar para a possibilidade de essa própria expressão verbal se posicionar como a última trincheira da manutenção de uma aparente neutralidade dos signos. Algo como “brancos/negros” não é suficiente para dar conta de outros elementos envolvidos na oposição.

O filósofo francês Jacques Derrida argumenta que as oposições binárias não são neutras. Costumeiramente, um dos pólos é o dominante e abarca o outro em seu campo operacional, havendo sempre uma relação de poder entre os dois pólos. Derrida (2001, p.48) afirma que “[...] em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto.”

Hall (1997, p.235), a partir da leitura de Derrida, considera que oposições binárias, por serem rígidas em sua estruturação dual, podem ser consideradas reducionistas e simplificadoras uma vez que apagam todas as distinções existentes

entre um ponto e outro. Para Hall, deveríamos escrever **branco**/*negro,* **homem***/mulher,* **masculino** */feminino,* **classe alta***/classe baixa,* em uma tentativa de capturar essa dimensão de poder no discurso. Hall acredita que, embora o emprego de oposições binárias envolva questões complexas e seja redutor, não é possível deixar de fazê-lo.

Devemos, portanto, atentar para a construção de sentidos a partir de categorias em oposição que parecem procurar apagar certas diferenças entre brancos e negros, como se o acesso às posições que o modo de produção capitalista oferece estivessem à disposição de todos igualmente.

Talvez se possa ir um pouco além, refletindo ainda a respeito do fato de que há um grande interesse da elite branca em procurar exemplos de indivíduos provenientes de grupos tidos como menos favorecidos que obtiveram sucesso em uma sociedade que privilegia brancos, mas alega ser igualitária, fraternal e liberal. O Liberalismo tem todo o interesse em que o excluído que conseguiu ser bem sucedido na vida se torne o modelo para que possa ser difundida a crença de que há oportunidades iguais para todos. O diferencial está no esforço próprio.

O discurso do TC2000-Inglês oferece exemplo desse tipo de configuração em uma passagem na qual um negro é bem sucedido. Esta passagem inicia-se por Tom falando com os telealunos. Ele está no primeiro plano e há uma oficina de equipamentos eletro-eletrônicos no plano de fundo, na qual há um balcão longo que cruza a oficina de um lado ao outro. Há um homem trabalhando no balcão – Washington (W.) – e uma estante atrás do homem, onde vemos alguns aparelhos. Tom, o repórter norte-americano, ao adentrar a oficina diz:

> Excerto 8:
>
> Este é o Washington. Ele é o dono desta oficina que você está vendo. O Washington conserta de tudo, inclusive aparelhos eletrônicos importados. Bem, são oito e meia da manhã e o Washington já está trabalhando. Vamos lá conversar com ele. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador)

Ao se pronunciar desse modo, Tom estabelece todo um contexto relevante à argumentação desta análise. Há discursos circulantes em nossa sociedade que valorizam a posição de 'proprietário', de 'dono' de seu próprio negócio. Exemplo disso é a publicação da revista PEGN (Pequenas Empresas, Grandes Negócios) que surgiu em função de um programa de TV do mesmo nome, há anos exibido pela televisão[34]. Ao dizer que Washington *é o dono* de um estabelecimento comercial, o enunciador posiciona Washington como alguém a ser valorizado e, por que não, imitado. É o discurso liberal, via interdiscurso, a amparar o enunciado em questão.

Washington é também apresentado como alguém *que conserta de tudo*, portanto muito habilidoso. A seqüência *inclusive aparelhos eletrônicos*, pelo vocábulo *inclusive* empresta uma certa relevância ao fato de ele consertar aparelhos que são importados. O vocábulo *importados* é relevante a esta análise por se conectar com a questão da língua inglesa, como vemos na formulação proferida adiante:

> Excerto 9:
>
> Sabe como é, né. Manual de aparelho importado vem tudo em inglês, e, pra saber como funciona, tem que ler o manual. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Washington fala a Tom)

Percebe-se que o discurso procura reforçar o aspecto de que Washington é esforçado pelo advérbio *já* na seqüência *são oito e meia da manhã e o Washington já está trabalhando.* Fica evidente o julgamento de valor de Tom, que considera o horário como sendo cedo. A questão do acordar cedo para trabalhar embasa a ética liberal do progresso pelo esforço pessoal, a qual se embasa na ética protestante. Exemplo disso é o ditado *Deus ajuda a quem cedo madruga*, ou ainda o equivalente em inglês *the early bird catches the worm*. Continuemos com o TC2000-Inglês:

[34] Curioso notar que a revista e o programa de TV *PEGN* são produtos das OG, co-criadora do material nosso objeto de estudo. A revista surgiu em função do sucesso do programa de TV, o que deixa perceber o interesse em produtos que tratem de questões relativas à possibilidade de se trabalhar por conta própria, típica do Liberalismo.

> Excerto 10:
>
> Good morning, Washington. Me conta uma coisa, Washington. Do you speak English? (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala a Washington)
>
> Falar inglês? Eu? Eu não. Mas eu me viro muito bem é para entender o que está escrito nesses manuais aqui. Sabe como é, né. Manual de aparelho importado vem tudo em inglês, e, pra saber como funciona, tem que ler o manual. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Washington fala a Tom)

Washington profere uma fala que contribui com nossa argumentação. Vejamos como. Ele não fala inglês, como ele mesmo deixa claro pelo enunciado *Falar inglês? Eu? Eu não. Mas eu me viro muito bem é para entender o que está escrito nesses manuais aqui.* Há uma recorrência do verbo *virar-se* que reforça a idéia de um indivíduo posicionado de modo muito particular em lugares que demandem conhecimento básico da língua inglesa.

A fala em questão mostra como não é necessário que o telealuno domine o idioma inglês de modo mais abrangente – as quatro habilidades em nível avançado – para o trabalho. Essa posição em relação à língua aparece na formulação *Mas eu me viro muito bem é para entender o que está escrito nesses manuais aqui*. A formulação inicia-se por uma conjunção adversativa, cuja função é imprimir valor de maior importância à formulação que sucede a conjunção em sua relação com a formulação que a antecede.

Resulta daí um juízo em que *falar inglês* não é determinante para trabalhar com o idioma inglês como instrumento, donde uma concepção instrumental de aprendizado de línguas e, conseqüentemente, um indivíduo mudo que consegue compreender instruções apenas, visto ser a intenção de um manual dizer o que se deve fazer.

Não se pretende aqui desmerecer a concepção instrumental de línguas estrangeiras. A questão não é o que é certo/bom ou errado/ruim, mas sim os efeitos de sentido criados a partir do modo como o discurso sob análise se constitui. Como discutido anteriormente, esse discurso contrasta fortemente com o discurso de ampla circulação sobre a necessidade de se saber bem a língua inglesa no mundo

globalizado. Exemplo desta afirmação é o artigo[35] de seis páginas publicado em revista nacional, cujo título é *O Idioma Da Sobrevivência*, referindo-se ao idioma inglês. O subtítulo é *Aprender inglês deixou de ser um luxo e tornou-se necessidade básica para quem deseja um emprego melhor, usar computadores e navegar na Internet. É a única maneira de se comunicar no mundo globalizado.*

O material lança mão da personagem Washington ao modo de um testemunho, no sentido de que não é necessário dominar o idioma como um todo, sendo necessário apenas um pouco de conhecimento. Percebemos aqui um eco da formulação anteriormente analisada que afirma que *todo mundo precisa saber um pouquinho* [da língua inglesa] *para se virar melhor*.

Esse procedimento lança mão do testemunho para naturalizar uma posição excludente que o discurso camufla pela utilização de expressões do tipo *todo mundo precisa* (grifo nosso). O fator excludente está em que o discurso da necessidade da língua inglesa em todos os campos da vida nacional, como o que tem voz no artigo mencionado acima, fica silenciado.

Retomando a questão do testemunho, temos um movimento que ultrapassa os limites de nosso material de análise, e encontra eco em outros aparelhos de hegemonia como, por exemplo, na mídia, que oferece testemunhos de indivíduos que superaram as dificuldades contando com o auxílio do TC2000.

Encontramos exemplo disso no sítio oficial do Telecurso 2000 na internet[36]. Há uma página em que é exibida uma foto de Vicente Paulo da Silva – mais conhecido como Vicentinho – da época em que era presidente da CUT. Ao lado da foto temos os seguintes dizeres:

> "O meu projeto de estudar era em 2000. Aí apareceu o projeto Telecurso e eu completei o 2º. Grau." Vicente de Paulo da Silva, presidente da CUT

[35] *Revista Época*. Editora Globo, Seção de Ciência e Tecnologia, Subseção de Educação, 7 de fevereiro de 2000, p.92-97.
[36] http://www.telecurso2000.org.br/tele2k/scripts/home.asp em 31.07.2002.

Pode-se compreender a exibição da foto e dos dizeres acima como um testemunho dado por um indivíduo que pode ser observado como uma figura pública. Uma pesquisa em jornal de grande circulação no estado de São Paulo levou-nos a um artigo recheado de citações de falas de Vicente de Paulo da Silva – mais uma vez os testemunhos – em que ele fala de como encaminhou seus estudos:

> O supletivo à distância foi a única opção encontrada pelo sindicalista Vicente Paulo da Silva, o Vicentinho, 43, para conseguir concluir o ensino médio. "Eu já era presidente da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e não tinha condições de frequentar um curso normal", afirma o sindicalista. Antes de se matricular em um curso, no entanto, ele tomou o cuidado de procurar uma instituição que fosse séria. "Ouvi várias pessoas e decidi que ia fazer o Telecurso 2º Grau oferecido pelo Sesi e pela Fundação Roberto Marinho", afirma. (Anexo 6)

Vicente de Paulo da Silva é citado ainda como exemplo de indivíduo que superou dificuldades e se esforçou para para alcançar seus objetivos:

> Vicentinho se matriculou aos 39 anos no curso e, desde então, tentou conciliar os estudos com a atividade de presidente da CUT. "Eu aproveitava para ler no avião, no carro e houve vezes em que eu passei a noite quase em claro para poder estudar", afirma o sindicalista. (Anexo 6)

Se Vicente é exibido como alguém a testemunhar, parece fazê-lo como alguém que fala a partir de sua experiência pessoal, quase que intuitivamente. O sistema contorna essa questão ao providenciar especialistas para reforçar o testemunho de alguém que se esforçou e progrediu por seu próprio mérito. Exemplo desse procedimento é a citação de Marta Dias Teixeira, técnica em educação do Senai que encontramos em artigo de um jornal de grande circulação:

> "Ninguém consegue aprender todo o ensino médio em apenas dois meses. O ensino à distância é um trabalho sério que depende de muita dedicação por parte do aluno", diz Marta. (Anexo 7)

Para servir de exemplo de alguém que, no dizer popular, chegou lá, Vicente de Paulo da Silva é exibido como alguém que foi aprovado no exame vestibular de uma universidade privada da região da Grande São Paulo para cursar Direito. O artigo citado continua:

> No ano passado, como já sabia que ia deixar a presidência da CUT neste ano, Vicentinho decidiu que era hora de conseguir uma vaga em uma universidade. "Passei em três instituições. Fiquei em dúvida entre o curso de sociologia e o de direito, mas acabei optando pelo de direito", diz. (Anexo 6)

O nome de Vicente de Paulo da Silva foi utilizado como exemplo pelo sistema, e seu testemunho, a título de constatação da realidade, ou melhor, de uma realidade que interessa a um sistema que se pauta pela ética liberal. O Projeto Telecurso encaixa-se nesse sistema como uma modalidade de estudo – o estudo a distância – que serve aos menos favorecidos, como um modo de progredir na vida, no dizer liberal.

Dentro do contexto liberal que promove a crença no mito do *self-made man*, o TC2000 se oferece como uma contribuição do sistema para com o progresso dos menos preparados e acaba por se constituir em uma força persuasiva, a serviço do processo hegemônico.

Os artigos de jornal citados (Anexos 6 e 7) se prestariam a uma análise que daria pistas de como o sistema liberal orquestra seus aparelhos de hegemonia – a educação em suas diferentes modalidades, presenciais e a distância, a mídia impressa, digital, televisionada etc – com o objetivo de persuadir a comunidade em que se estabelece de que há igualdade de oportunidades, restando apenas o esforço pessoal para se conquistar um lugar confortável.

Se há a percepção da necessidade de uma língua estrangeira para se chegar a esse lugar, o sistema procura persuadir os indivíduos que pretende angariar de que qualquer um pode aprendê-la, desde que se esforce para tanto.

O TC2000-Inglês, ao distribuir níveis de domínio da língua inglesa entre diferentes grupos sociais deixa ver uma prática de representação que leva à idéia de

que a língua inglesa é algo fundamental para que o telealuno se insira no mundo do trabalho, mas não só. O TC2000-Inglês parece construir um aluno específico, o negro, e uma ‘quantidade’ específica de língua para esse aluno, ‘um pouquinho’.

Uma discussão desse tipo só é possível ao se basear no discurso não como simplesmente estrutura, mas também como acontecimento (PÊCHEUX, 1997), e, ainda, em uma concepção de discurso como dependente de outros discursos para poder significar, ou seja, um discurso só pode ser compreendido porque se ampara no já-dito.

Ao falar do amparo que o discurso encontra no já-dito, não podemos deixar de lembrar que o dito pressupõe o não-dito. Ao imprimir um tom monocromático às personagens – aprendiz negro e detentor do conhecimento branco – o discurso deixa de mencionar outras possibilidades de constituição de uma situação de ensino: os negros que ensinam o idioma inglês a brancos, os brancos que ensinam a brancos e os negros que ensinam a negros.

Falamos de uma política do silêncio (ORLANDI, 1997) que, intencionalmente ou não, exclui outros significados ao privilegiar alguns específicos. No caso em questão, pode surgir o efeito de sentido que seria o de que só brancos ensinam e os negros só podem ser aprendizes.

Para finalizarmos esta discussão, gostaríamos de reafirmar que as personagens que constituem os aprendizes, ao serem representadas quase exclusivamente por atores negros e encontrarem-se em ocupações de menor prestígio social, como a ocupação de *office-boy* e a de babá, deixam entrever uma prática de representação que reproduz e reforça o preconceito e o estereótipo com relação aos negros. É nesse sentido que levantamos a questão “Branco e Preto: representando ou sendo representados?” e que a discutimos a partir do conceito de “mito” de Barthes.

Há, portanto, um mito, que lemos do seguinte modo: o da liberdade que todos têm para conduzir seus destinos, o da fraternidade entre brancos e negros, que se ajudam mutuamente e, finalmente, o da igualdade de oportunidades.

Aqui procuramos discutir que o discurso verbal em conjunção com o não-verbal deixa entrever uma série de contradições. Como pode haver liberdade, se desconsiderarmos as amarras que mantêm negros, ou melhor, todos os não-brancos, em níveis subalternos em nossa sociedade? Como pode haver igualdade entre os indivíduos de diferentes grupos, ou seja, entre todos os indivíduos que aspiram à posição de cidadãos em uma sociedade cujo modo dominante de produção é o capitalista, modo esse que prevê a desigualdade entre os cidadãos – haja vista a necessidade do acúmulo de capital que prevê a posse de mais capital, inclusive o simbólico, por uns do que por outros? Como pode haver fraternidade entre brancos e negros se se considerar toda a história do negro em nossa sociedade, desde sua chegada que se deu por conta do escravagismo? Como pode ser possível a exibição de brancos e negros em uma configuração tão binária para se falar de uma sociedade composta de indivíduos originários de uma miscigenação tão intensa quanto a brasileira? O que é 'branco'? O que é 'negro'? Finalmente, como se pode oferecer a esses indivíduos a ilusão da possibilidade de uma inclusão social total, jogando para esses indivíduos desassistidos a responsabilidade de seu futuro?

A análise discursiva da materialidade do TC2000-Inglês parece desvelar um real que subjaz ao ideal burguês da Revolução Francesa ao mesmo tempo em que o contradiz, real esse construído por e para a conveniência de uma parcela pequena, mas hegemônica da sociedade.

Como pudemos observar, o modo como o TC2000-Inglês apresenta os negros parece constituí-los no público principal do TC2000-Inglês, uma vez que praticamente todos os aprendizes são negros à exceção das personagens que aparecem no cinema que, por serem brancas, poderiam contradizer nossa conclusão. No entanto, parece-nos relevante o fato de que lá estão a aprender inglês não como condição de trabalho, mas apenas de diversão. O lanterninha, apesar de estar em uma situação de trabalho, não utiliza a língua inglesa em seu trabalho. Já os que não dominam a língua inglesa, mas necessitam dela para o trabalho, são negros.

Esse modo como o material nosso objeto de análise distribui os papéis entre brancos e não-brancos parece ecoar alguns elementos de ordem sócio-econômica. Aparecem em jornais e revistas, com certa freqüência, estatísticas que procuram mostrar como os negros encontram-se em situação inferior com relação aos brancos nas mais diversas esferas da vida, como, por exemplo, moradia, trabalho e educação.

Desse modo, se o negro é menos assistido em áreas como a educacional, o fato de aparecerem quase que somente negros como aprendizes de língua em um curso supletivo parece até justificável, natural. É justamente nesses outros discursos – os discursos da economia e da educação, no que diz respeito aos negros como desfavorecidos, que o modo de apresentação dos negros no TC2000-Inglês faz sentido. Dito de outro modo, é porque já circula um discurso que caracteriza os negros como desfavorecidos economicamente que pode não haver estranhamento ao se assistir a um programa no qual negros estejam representados em situação de inferioridade com relação aos brancos.

Esse posicionamento que o material realiza pode gerar um efeito de naturalização das posições, o que simplifica a discussão sobre a questão social e reforça o *status quo*, além de promover uma estereotipização.

Nesta seção procuramos desenvolver uma discussão a respeito de certas posições reservadas a indivíduos brancos e negros. Procuramos observar o modo de relação entre esses indivíduos ao longo dos eixos hierárquico e da cor da pele a partir da observação da materialidade não-verbal, a imagem, na intersecção com a materialidade verbal, a língua.

A maneira de exibir essa relação oferece espaço para considerações no sentido de como o TC2000-Inglês pode afetar o telespectador, oferecendo-lhe um modo de enxergar a diferença entre indivíduos que se encontram em grupos sociais diferentes na confluência com a língua inglesa como objeto de estudo. Também há espaço para considerações sobre o modo de posicionar esses indivíduos enquanto mecanismo de persuasão. Esse posicionamento como elemento que parece pretender levar o telealuno a acreditar que a língua inglesa é uma ‘coisa-a-saber’,

que todos precisam saber, mecanismo que procura camuflar a base excludente do material.

Hall nos ajuda a observar o estereótipo como prática de representação, de significação. Hall (1997, p.257 a 259) parte de Richard Dyer[37], que distingue 'tipo' de 'estereótipo'. A noção de tipo auxilia-nos a classificar o mundo que nos rodeia, ajudando-nos a construir classes nas quais encaixar objetos, indivíduos, conceitos e eventos de toda a ordem. Essas classes, construídas de acordo com parâmetros oferecidos pela cultura em que nos inserimos, permitem-nos compreender o mundo. O conceito de 'tipo' é prático por permitir reduzir objetos a um mínimo de atributos.

Dyer (1977[38], p.28 apud HALL, 1997, p.257) define 'tipo' como qualquer caracterização simples, vívida, memorável, facilmente apreensível e amplamente reconhecida, na qual alguns traços são fixados e a possibilidade de mudança é reduzida ao mínimo.

O estereótipo como prática se apropria dos tipos, por exemplo, de um grupo social, reduz todos os indivíduos aos atributos que definem o tipo, exagera e simplifica esses atributos e, finalmente, fixa esses atributos *ad eternum*, ou, ao menos, procura fazê-lo.

Ainda de acordo com Dyer (apud HALL, 1997, p.258), o estereótipo como prática promove uma estratégia de divisão do que seja normal em oposição ao que seja anormal e, a partir dessa divisão, passa a eliminar, a expelir o anormal das fronteiras que o estereótipo procura fixar, constituindo-se em um mecanismo de manutenção da ordem simbólica que funciona pelo agrupamento dos 'normais' em uma 'comunidade imaginada' e expelindo para fora de suas fronteiras os outros que são 'diferentes', de algum modo.

Hall explica que a definição do que seja o outro, o diferente, o ruim, começa a atrair sentimentos negativos que se colam ao objeto definido como diferente. Daí para a expulsão do diferente da comunidade imaginada é um passo. Hall (1997,

---

[38] Dyer, R. *Gays and Film*. London: British Film Institute, 1977.

p.258) continua sua argumentação e afirma que a estereotipização tende a ocorrer nos lugares em que há grande desigualdade de poder.

Se falamos de brancos e negros como extremos de um sistema binário, voltamos a Derrida (2001, p.48), que nos lembra que não se está lidando com coexistência pacífica, mas sim com uma hierarquia violenta em que alguém detém o governo.

Estamos, portanto, no campo do saber que gera poder que gera saber em um círculo vicioso. O estereótipo está construído sobre um sistema de classificação, de um saber, e, a partir desse sistema, desse saber, opera sobre a realidade dentro da concepção de Foucault, segundo a qual saber gera poder. O poder, no entanto, circula em cada sujeito, cada comunidade (FOUCAULT, 1982), constituindo cada um como vigia de si mesmo para que não se furte ao cumprimento do dever, de acordo com a ideologia (FOUCAULT, 1987).

Vimos até aqui como a noção de estereótipo liga ‘representação’, ‘diferença’ e ‘poder’. Observemos agora como essas noções se articulam no TC2000-Inglês na materialidade não-verbal em contato com a verbal. Para tanto, parece-nos relevante a memória que se tem de qual seja o lugar do branco e do negro no mundo do trabalho. O produtor do TC2000-Inglês, como qualquer produtor de qualquer texto, de qualquer material significante é interpelado pela ideologia como sujeito de seu discurso. Já sabemos que a ideologia impregna a história e está impregnada por ela. O produtor do TC2000-Inglês é co-autor, já que empresta seu saber no momento da criação.

Para Orlandi (1996, p.15), o autor é “[...] uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação”.

Pêcheux (1997, p.56) lembra-nos que o autor, ao construir um discurso, filia o texto e a si próprio a uma rede de sentidos que estrutura o discurso. É, pois, essa mesma estruturação que permite o trajeto inverso, i.e., a desconstrução do texto para se perceber os trajetos percorridos pelo sentido até a materialização no discurso em questão.

As filiações sócio-históricas chegam ao sujeito do discurso pela memória histórica de que fala Orlandi (1996, p.15-17). É porque há a memória histórica que se pode falar de sentido. O TC2000-Inglês só pode ser observado a partir do fato de que se insere em uma corrente histórica de discursos que discorrem sobre a necessidade da língua inglesa, trabalho, indivíduos de cores diferentes, desigualdade, estereótipo e mito. Procuramos observar como esses discursos atravessam o TC2000-Inglês na materialidade não-verbal em contato com a verbal.

Aos negros é designado os papéis de subalternos e despreparados para o mundo do trabalho. Essa carga de atributos, ao ser imposta a um grupo específico – o dos negros – já indica o estabelecimento de preconceito de fundo essencialista. O preconceito, do modo como parece estar na base do argumento, abre espaço para uma representação que o elemento não-verbal constrói para negros considerando-os diferentes dos brancos, apenas pela cor da pele, ignorando as condições sócio-históricas e, portanto, ideológicas que construíram o lugar que o negro ocupa atualmente.

Já que as personagens não têm sua história de vida apresentada individualmente para que percebamos determinantes que as tenham levado à condição de desprestígio social em que se encontram, só podemos concluir que são negras por opção da equipe de criação do TC2000-Inglês.

Justamente nessa seleção do elenco está o momento em que cremos poder afirmar que o sentido desliza, permitindo entrever uma visão de grupos sociais de fundo essencialista. Todas as características negativas estão atreladas aos negros: despreparados, desprestigiados e dependentes dos brancos para aprender a língua inglesa. No entremeio pode-se perceber uma representação da sociedade que observa brancos exercendo poder sobre negros. O TC2000-Inglês reserva aos atores brancos as personagens que detêm o conhecimento da língua inglesa e, portanto, o papel de conduzir as personagens encarnadas por atores negros no aprendizado de “um pouquinho dessa língua” para que possam “se virar melhor” no mundo do trabalho.

Cremos, portanto, poder afirmar que o elemento não-verbal está constituído por uma visão homogeneizante, essencialista, racial. É nesse sentido que, como diz Rajagopalan (2002, p.86), "a questão da política da representação adquire suma importância, pois é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas." O autor vai além, afirmando que "[...] só se têm identidades quando há quem as reivindique com empenho e fervor contínuos." Acrescentaríamos: quando há quem as reivindique com empenho e fervor contínuos *para si e para o/s outro/s*.

3.2. O contato das personagens com o telespectador

3.2.1. O contato direto das personagens com o telespectador: o olhar como convite

As imagens do TC2000-Inglês constituem personagens em aprendizes da língua inglesa, e, desse modo, constroem uma relação imaginária entre os aprendizes-personagens e o telespectador, para quem o curso foi produzido. Uma vez que os aprendizes-personagens caminham no sentido do aprendizado da língua, talvez possamos afirmar que se constituem em modelos a serem seguidos pelos telespectadores. Uma indicação disso está na seguinte passagem, que já tivemos a oportunidade de analisar (excerto 3):

> Tom: Very interesting. Mas, aqui na agência, todo mundo fala inglês?
>
> Nei: Todo mundo. É, quer dizer, eu engano, né? Mas eu vou aprender, viram?
>
> (TC2000 1G, aula 1, Tom fala ao pessoal da agência de viagens)

Na cena em questão, Tom direciona a pergunta ao pessoal que trabalha na agência de viagens, mas só Nei responde, exatamente o único que não fala inglês na agência. Parece haver uma configuração em que Nei se sente na obrigação de aprender a língua, talvez ainda na obrigação de saber a língua. Pode-se depreender isso uma vez que ele diz *Todo mundo*, e depois corrige para *É, quer dizer, eu engano, né?*. A fala entrecortada poderia ser um indício de sua hesitação para afirmar que não fala inglês, o que nos poderia indicar quase um *mea culpa*. A imagem na qual a seqüência acima aparece posiciona Nei no centro das personagens e um pouco à frente. A posição central e frontal dá destaque a Nei e, ao mesmo tempo, ao que Nei enuncia.

Pelo modo como o TC2000-Inglês constrói a personagem Nei, bem como os outros aprendizes-representados, gradativamente, delineia-se um telealuno. A construção da personagem Nei pode ser observada como a materialização da representação que o TC2000-Inglês quer que o espectador tenha do telealuno ideal: aquele que sabe que a língua inglesa é importante e que vai aprendê-la. Percebe-se essa representação no momento em que Nei enuncia *Mas eu vou aprender, viram?*. Nei, ao dizer *Mas eu vou aprender, viram?*, olha diretamente para o telealuno e o olhar tem conseqüências.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.122), no momento em que participantes representados olham diretamente para o telespectador, vetores formados pelo posicionamento de seus olhos conectam os participantes representados ao telespectador. O resultado é o estabelecimento de contato entre ambos, mesmo que em um nível imaginário. A partir dessa afirmação, tem-se um modo de compreender que sempre que alguma personagem olha diretamente para o telespectador, um contato é estabelecido. Deve-se, então analisar a conseqüência desse contato para se compreender a que serve.

Ainda de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.122), essa configuração visual apresenta duas funções que mantêm relação entre si. Primeiramente, cria-se uma forma visual que reconhece a existência de um telespectador por se dirigir a esse telespectador através de um ‘você’ visual. Em segundo lugar, essa

configuração constitui-se em um 'ato visual'. O produtor da imagem usa a imagem para provocar algum tipo de reação no telespectador. Kress e Van Leeuwen dão a essa categoria de imagem o nome de *demand*[39]. Voltemos à materialidade do TC2000-Inglês para a discutirmos a partir dessa categoria aplicada ao elemento não-verbal na intersecção com o elemento verbal.

Ao entrar em contato com o olhar do teslespectador de modo direto, Nei incita esse telealuno a entrar em uma espécie de relação imaginária com ele. Nei, ao dizer *Todo mundo*, o faz de modo assertivo, a se considerar a entonação que empresta a esse momento. Já ao dizer *É, quer dizer, eu engano, né?*, aplica uma entonação hesitante. Finalmente, ao dizer *Mas eu vou aprender, viram?*, retoma uma entonação assertiva, à qual adiciona um sorriso. O ponto é que o elemento suprasegmental, em conjunção com a imagem, é significativo. O olhar de Nei, somado a esses elementos e ao fato de que Nei sorri, estabelecem uma relação com o telespectador. Parafraseando Kress e Van Leeuwen (1996, p.122-123), o telespectador é convidado a entrar em uma relação de afinidade social com Nei.

Nei não olha para o telespectador como se estivesse em uma posição superior ou inferior. Seu olhar segue em uma linha reta, como se estivessem no mesmo plano, e, ao fazê-lo, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.123), as imagens, de algum modo, definem quem é o receptor ideal, ou seja, o telealuno e, ao mesmo tempo, excluem outros receptores, i.e., outros telespectadores.

A aceitação dessa posição por parte do telespectador significa que ele aceita o convite para participar da relação que o TC2000-Inglês, na personagem de Nei, tenta estabelecer. Dito de outro modo, ao aceitar essa posição, o telespectador assume a posição de telealuno.

Se lembrarmos que intentamos explicitar um processo hegemônico que depende de um trabalho na base de um convite, de uma persuasão para angariar telespectadores, temos um aspecto aqui que deixa entrever o movimento discursivo,

[39] Para a constituição das categorias *demand* e *offer*, Kress e Van Leeuwen (1996, p.127) se baseiam em: Halliday, M.A.K. A*n Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold, 1985.

presente o tempo todo no material, de uma camuflagem da exclusão, pelo disfarce da inclusão.

Como delineado há pouco, os vetores estabelecidos pelo olhar direto da personagem-aprendiz em direção ao telespectador em um plano reto frontal neutralizam efeitos hierárquicos que poderiam sugerir ao telespectador uma posição inferior em relação à personagem. Considerando-se ainda os elementos suprasegmentais discutidos, bem como o próprio papel de aprendiz que a personagem desempenha e o modo como se veste, além, é claro, das formulações que profere, há o estabelecimento de uma relação de igualdade entre a personagem-aprendiz e o telespectador. O efeito de sentido sugerido pode ser expresso na forma de modelo que o telespectador deverá imitar. Há um movimento duplo. A imagem pretende, simultaneamente, refletir e construir uma realidade, ou seja, a realidade que quer que o telespectador reconheça como sua.

Se o telespectador aceitar essa configuração, será levado a perceber sua realidade refletida na materialidade do TC2000-Inglês e o material poderá então levar o telespectador a acreditar que, se seguir o modelo estabelecido pelo material, será recompensado com a aquisição de um saber que lhe proporcionará ganhos de vários tipos, como por exemplo um melhor desempenho em sua ocupação. Esse movimento discursivo constituído pelo material camuflará a exclusão que funda o sistema educacional, pelo modo como a reveste de um discurso inclusivo.

3.2.2. O contato indireto das personagens com o telespectador: o TC2000-Inglês como vitrine

Nem sempre as personagens do TC2000-Inglês se dirigem diretamente ao telealuno. Em muitos momentos o TC2000-Inglês se dirige ao telealuno de modo indireto, constituindo o telealuno no sujeito do olhar ao passo que as personagens assumem a posição de objeto do olhar do telealuno. Não se estabelece contato

direto já que a personagem não olha para o telespectador. Essa configuração significa que as personagens não interagem explicitamente com o telespectador, mas entre si ou com objetos como, por exemplo, um computador.

Kress e Van Leeuwen (1996, p.124) chamam *offer* a esse tipo de imagem, já que tudo o que for exibido será ofertado ao telespectador como informações ou objetos de contemplação sem o estabelecimento de uma relação pessoal entre esses elementos e o telespectador. Há uma relação impessoal, portanto.

O TC2000-Inglês, ao pôr o telespectador na posição de observador impessoal, dá-lhe a possibilidade de analisar a situação como se fosse invisível – a quarta parede do teatro. Um efeito dessa configuração é a de que as personagens podem interagir e criar uma representação do que seja uma situação 'real' de uso da língua inglesa em contexto de trabalho.

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p.126), a seleção do modo *offer* ergue uma barreira, real ou imaginária, entre o que é exibido e o telespectador. Essa barreira estabelece um tipo de relação com o telespectador, na qual ele precisa ter a ilusão de que as personagens não sabem que estão sendo observadas. Essa ilusão é reforçada pela atuação dos atores que fingem que não estão sendo vistos.

O modalizador 'precisa' na asserção acima nos leva a refletir no sentido da necessidade do distanciamento das personagens em relação ao telespectador. Qual seria o efeito de sentido gerado dessa configuração? Por que a personagem e o telespectador 'fingem' que não sabem um do outro? Uma possibilidade de interpretação é a de que o telespectador é posto na posição de observador invisível, como dito acima, e, se está invisível, não há a necessidade de as personagens fingirem. Elas se oferecem como se estivessem em uma situação 'real', e o telealuno pode então ser levado a pensar que aquilo que está aprendendo pode mesmo ser utilizado na vida real.

Há outro efeito resultante do modo *offer*. Já que o telespectador não se sente pressionado por um olhar que o intime a uma atitude, a uma resposta, esse telespectador está posto na situação confortável de poder aceitar ou recusar o que vê. O modo *offer*, portanto, constitui-se em um mecanismo eficaz a serviço do

processo hegemônico, já que pode vir a persuadir o telespectador de que a representação de realidade apresentada tem ares de realidade, é verossímil. Vejamos como esse modo de exibição se relaciona com o modo *demand* dentro do movimento hegemônico de persuasão do telespectador.

O modo *offer* complementa o modo *demand*. Pelo modo *offer* o TC2000-Inglês oferece ao telespectador a oportunidade de assistir a situações, a maior parte delas de trabalho, nas quais o uso do idioma inglês se justifica, e mais, parece indispensável. Já o modo *demand* é selecionado para que o material se dirija ao telespectador de uma maneira pessoal instigando-o a uma atitude responsiva que, via de regra, o quer levar a acreditar no que lhe é proposto. Talvez seja lícito concluir que, paulatinamente, o telespectador é abordado de modo a se enxergar e, conseqüentemente, se colocar na posição do telealuno ideal que o TC2000-Inglês procura construir.

Como discutido anteriormente, as passagens abaixo oferecem-se à análise em curso por o elemento verbal estar construído para persuadir o telespectador a aceitar o papel de telealuno. Uma vez que insistimos na necessidade da consideração da maneira como o discurso articula os elementos verbal e não-verbal, devemos analisar o elemento não-verbal para compreender como ele contribui para a persuasão em andamento.

> Excerto 1:
>
> Nós estamos começando hoje o nosso telecurso de inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor. É por isso que <u>você</u> também precisa estudar inglês. (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador) (o grifo é nosso)

> Excerto 2:
>
> Olá! Eu não sei se <u>você</u> sabe, mas o curso de inglês é optativo, ou seja, ele é opcional. Bem, o que eu estou querendo dizer é que <u>você</u> não é obrigado a fazer o curso para conseguir o certificado de conclusão do primeiro grau. Assistir, ou não, às aulas de inglês é uma opção <u>sua</u>. Mas <u>você</u>, mais do que ninguém, sabe o quanto o inglês é importante no nosso dia-a-dia. Não é verdade? Então, faça uma opção inteligente e

> estude inglês com a gente. (TC2000-Inglês 1G, aula 9) (o grifo é nosso)

A personagem Tom – na primeira passagem acima e atores – na segunda passagem acima – dirigem-se ao telespectador não só pelo pronome você, mas também pelo olhar que lhe dirigem. No instante em que o contato é estabelecido, instaura-se o modo *demand*. Esse modo provoca o telespectador a uma resposta.

Se observarmos o que o elemento verbal expressa, perceberemos que se trata de argumentos que pretendem persuadir o telespectador a acompanhar o curso e aceitar a posição de telealuno.

Depreende-se dessa configuração discursiva que o modo *demand* ajusta-se perfeitamente a um momento em que o discurso procura restringir o espaço que o telespectador tem no sentido de uma interpretação pessoal do que convém ou não a ele. Vejamos outra passagem, também já analisada em relação ao elemento verbal (excerto 3):

> Tom fala a Nei:
>
> [...] Mas, aqui na agência, todo mundo fala inglês?
>
> Nei fala a Tom:
>
> Todo mundo. É, quer dizer, eu engano, né? Mas eu vou aprender, viram?
>
> (TC2000-Inglês 1G, aula 1, passagem 7)

A interação é iniciada em modo *offer*. Tom, na agência de viagens, inquire a respeito do domínio da língua inglesa pelos presentes – proprietária e funcionários da agência. Esse modo deixa o telespectador à vontade para observar o que acontece e interpretar aquilo a que assiste ‘livremente’. Nei toma o turno e responde a Tom e a cena continua no modo *offer* até o instante em que Nei se corrige ao afirmar que ‘engana’. No segundo em que Nei profere a conjunção ‘mas’, o modo *demand* é acionado e assim segue até o final da enunciação.

Compreendemos a alternância *offer/demand* nesta passagem como significativa para a análise que esta pesquisa encaminha. Qual efeito de sentido

pode-se depreender dessa alternância, senão o de agir sobre o telespectador de modo a evitar que ele interprete aquilo a que está exposto 'livremente'? Parece-nos adequado suspeitar de que o discurso prevê a possibilidade de o telespectador construir interpretações que desabonem a personagem Nei, já que este faltou com a verdade. Afinal, ele não fala a língua inglesa.

Ao se dirigir ao telespectador pela formulação *Mas eu vou aprender,* o material, na voz de Nei, encaminha um movimento que pretende restabelecer a confiança do telespectador no material, bem como construir um efeito de sentido de que o que importa é a decisão de aprender a língua, estabelecida pela oração no futuro: *vou aprender*. O telespectador é enfaticamente chamado a perceber esse instante pelo acionamento do modo *demand* em conjunção com o tempo futuro em uma oração que segue a partícula adversativa *mas*.

Quer-se aqui afirmar que a conjunção *mas* tem papel argumentativo na formulação em questão. Vejamos como. Primeiramente, lembremos que, conforme Guimarães (2002, p.35), as conjunções têm papel fundamental na organização textual, o que é reforçado por seu aspecto anafórico (GUIMARÃES, 2002, 98). A conjunção *mas*, em especial para nosso raciocínio, tem força argumentativa. Entretanto, segundo o autor (GUIMARÃES, 2002, p.61), há dois tipos de *mas*: um que os estudos argumentativos convencionam chamar de *masSN* e que não tem força argumentativa e outro chamado *MasPA* com força argumentativa.

Interessa a esta análise o segundo. Faz-se necessária, portanto, a confirmação de que o *mas* presente na formulação sob análise pode ser classificado como *MasPA*. O autor (GUIMARÃES, 2002, p.76) classifica as conjunções segundo oito categorias, dentre as quais, apenas duas apresentam diferenças para a conjunção *mas*. Restringimo-nos a apresentar essas duas apenas, já que são suficientes para os objetivos desta análise. São elas *a possibilidade de articulação por sobre o limite da frase* e a possibilidade de se considerar o período em que a conjunção *mas* aparece formulada como pergunta, ao que o autor chama de *alcance da pergunta a toda a frase*.

A primeira categoria refere-se a, em nosso caso, podermos considerar a conjunção *mas* como tendo a característica de poder iniciar uma oração, ou seja, ser precedida de uma frase finalizada por, por exemplo, um ponto final. Percebe-se que essa condição está satisfeita pelo período sob análise, já que o *mas* inicia a segunda frase.

A segunda categoria verifica-se transformando-se as duas frases ligadas pela conjunção *mas* em uma frase única ligadas por vírgula. Toma-se o resultado final e transforma-se em pergunta. Caso o resultado seja aceitável, não se tratará de um *mas* de tipo argumentativo, mas apenas de tipo opositivo. Não seria aceitável dizer "Eu engano, mas vou aprender?". A impossibilidade dessa construção leva à conclusão de que essa condição também está satisfeita pelo período sob análise.

Satisfeitas as condições para se concluir que o *mas*, na formulação ora analisada, pode ser classificado como detentor de força argumentativa, gostariamos de assinalar que o autor (GUIMARÃES, 2002, p.25) prefere o termo *orientação argumentativa* ao *argumentação*. Para ele,

> *[o]rientar argumentativamente* com um enunciado X é apresentar seu conteúdo *A* como devendo conduzir o interlocutor a concluir *C* (também um conteúdo). Ou seja, orientar argumentativamente é dar *A* como uma razão para se crer em *C* [...]. Neste sentido, orientar argumentativamente é apresentar *A* como sendo o que se considera como devendo fazer o interlocutor concluir *C*. O que leva à conclusão é o próprio *A*. Ou seja, é tomado como uma regularidade do sentido do enunciado a representação de sua enunciação como orientada argumentativamente. (GUIMARÃES, 2002, p.25)

Para darmos prosseguimento à análise do *mas* presente na formulação sob análise, gostaríamos de refraseá-la, de modo a destacar os elementos significativos para a verificação de como se dá a orientação argumentativa. Importa lembrar que, pensando no conceito de formulação e enunciado que adotamos neste trabalho (ver cap. 2, seção 2.3) Teríamos então o enunciado X:

> X = Todos falam inglês. Quem não sabe deve aprendê-la.
>
> A = A língua inglesa é algo que todos devem dominar. Quem não a domina deve se encaminhar para dominá-la.
>
> C = A língua inglesa é algo que todos devem dominar. Se eu não a domino, devo encaminhar-me para dominá-la.

Pode-se afirmar que a formulação procede a uma orientação argumentativa já que, parafraseando Guimarães, dá o fato de que todos devem falar inglês como uma razão para se crer em que se deva aprender a língua, caso não se a domine. O enunciado X orienta argumentativamente pois apresenta A como sendo o que se considera como devendo fazer o interlocutor concluir *C*. O que leva à conclusão é o próprio *A.* Tem-se, portanto, uma orientação argumentativa no sentido de levar o interlocutor – o telespectador – a concluir que, caso não domine a língua inglesa, deve estudá-la.

Assim, o que importa não é Nei ter dito *todo mundo* de modo a levar o telespectador a concluir que ele fala inglês, o que significaria uma mentira. O que importa é a decisão que Nei tomou de aprender a língua.

A discussão dos efeitos de sentido provocados pela conjunção *mas* ganha relevância no âmbito da análise em curso, se atentarmos para o fato de que, de acordo com Guimarães,

> [...] a argumentação é vista como a busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo locutor. Nesta perspectiva é que se pode dizer que a relação locutor/alocutário é constitutiva da enunciação, no sentido de que esta se faz na procura de procedimentos próprios para persuadir o alocutário. Ou seja, a representação do alocutário constitui o próprio modo de argumentar. (GUIMARÃES, 2002, p.24)

Para os objetivos desta análise importa atentar para os elementos que indiquem um movimento persuasivo no sentido de levar o telespectador a aceitar a posição de telealuno.

A formulação acima oferece outros elementos que propiciam a constatação de que o telespectador é interpelado a aceitar a formulação sob análise como

expressão de um movimento persuasivo. O Telespectador é chamado a atentar para o fato de que o aprendizado da língua inglesa deve ser considerado seriamente. No que diz respeito ao elemento verbal, isto dá-se pela utilização do verbo *viram?*. Por estar na forma interrogativa, este verbo chama o telespectador a uma resposta. O discurso interroga o telespectador já envolvido por um movimento que o quer persuadir a responder “Sim, vimos.”, e, portanto, o discurso trabalha no sentido de restringir o espaço que o telespectador poderia ter para dizer “Não, não vimos.”

O discurso não oferece espaço ao telespectador para que avalie a situação exposta no modo *offer* e conclua por si mesmo se deve ou não aceitar o que lhe é exibido como real. O modo *demand* procura encaminhar a interpretação pelo telespectador. A teoria que ampara esta análise não permite acreditar que seja possível impingir uma interpretação ao telespectador. Percebe-se, entretanto, que o discurso conjuga os elementos verbal e não-verbal de modo a reduzir ao máximo o espaço para interpretação.

Compreende-se essa configuração discursiva como estando a serviço do movimento hegemônico que procura persuadir o telespectador a assumir a posição de telealuno. A análise, no entanto, possibilita evidenciar os momentos em que o discurso, sutilmente, procura coagir o telespectador a chegar à conclusão de que deva participar do curso. O discurso oferece brechas pela quais pode-se observar modos de coagir o telespectador.

Apesar do efeito predominantemente persuasivo, a alternância dos modos *offer/demand* oferece a possibilidade da observação de um outro efeito, que, cremos, pode ser o de um pequeno ato de coação. O fato de o modo *demand* interpelar o telespectador, pode ser compreendido como um mecanismo discursivo que exige uma resposta dele. A resposta que o discurso procura construir ao longo do curso é a de que o telespectador se submeta ao estudo da língua inglesa para melhorar seu desempenho em situações de trabalho.

3.3. O 'detalhe' técnico

3.3.1. O posicionamento do telespectador: a distância social

Kress e Van Leeuwen (1996, p.132) argumentam que há uma relação imaginária entre os participantes representados[40] e o espectador, de modo que este aceite os participantes representados como amigos ou estranhos. A imagem posiciona os participantes representados pela distância, i.e., pela tomada de longa distância, média distância ou pelo *close*. Quanto mais próximo, i.e., na direção do *close*, maior a sensação de proximidade com quem se observa – um conhecido. Quanto mais distante, i.e., na direção da tomada de longa distância, maior a sensação de se observar alguém que não se conhece – um desconhecido. A tomada será selecionada dependendo do modo como a imagem pretende que o representado seja compreendido.

Nesse sentido, de que modo o telealuno é posicionado pelo TC2000-Inglês? Para respondermos a essa pergunta, analisaremos nosso objeto de estudo a partir de categorias fornecidas por Kress e Van Leeuwen.

O enquadramento dos participantes representados, i.e., das personagens se dá no material como um todo de dois modos: *close-up* e tomada a média distância. Em *close-up*, as personagens aparecem do meio do peito para cima, preenchendo o vídeo como se fosse uma fotografia 3x4. O telespectador é posicionado a uma distância pequena, mais íntima.

[40] Kress e Van Leeuwen (1996, p.46) utilizam o termo técnico *participantes representados* como sendo vantajoso para referirem-se a tudo que está exibido em uma imagem. Alegam que o termo possui duas vantagens: 1ª: aponta para a característica relacional existente na própria palavra *participante*, já que um participante participa de algo. 2ª: O *participante representado* é aquele ou aquilo que se constitui no assunto da comunicação, i.e., as pessoas, lugares e coisas (incluindo coisas abstratas) representados/as no e pelo ato de comunicação, escrita ou imagem, enfim, os participantes sobre quem ou o que se fala, escreve ou produz imagens.

Em média distância, o telespectador é posicionado a uma distância que permita ver as personagens dos joelhos para cima. Essas tomadas são quase sempre filmadas em um cenário que representa um cômodo de um tamanho suficiente para se ver uma mesa de escritório com algum espaço no entorno, suficiente para alguém ficar em pé ao lado.

Essa é a sensação de distância imposta pelo material ao telespectador, uma vez que o fato deste se aproximar ou se afastar do vídeo não alterará essa configuração. Essa distância se enquadra na distância aceitável para amigos. Uma distância menor implicaria intimidade física, uma maior implicaria um distanciamento muito grande, como aquele que se mantém de estranhos ou de pessoas com as quais não se quer qualquer contato.

Em um imbricamento dos aspectos *offer* e *demand* com a distância os efeitos se multiplicam. Quando uma personagem do TC2000-Inglês está em close-up ou tomada de média distância, olhando diretamente para o telespectador, há um 'eu' que se propõe íntimo do telealuno. Quando a personagem está posta a uma distância média, por exemplo, conversando com outra, ignorando o telespectador, é como se o telespectador estivesse observando amigos que ignoram que estão sendo observados. Estamos, entretanto, sempre no plano do amigo mais ou menos íntimo.

Há, no entanto o *big close-up*, que é qualquer porção menor que a visão do busto (ombros para cima). Há um momento em que Tom, o jornalista americano, se põe a explicar o modo adequado de se posicionar a língua, os dentes e os lábios para a pronúncia do som representado pelo 'th'. O telespectador vê a boca de Tom tomando quase todo o espaço do vídeo. Acreditamos poder dizer que essa imagem se põe num algo grau de objetividade quase científica. Esse seria um efeito gerado a partir da ausência do rosto como um todo e, principalmente, dos olhos, que, como já vimos, são os responsáveis pelo contato direto das personagens com o telespectador.

Vejamos como essa discussão pode ser conduzida em relação ao ambiente no qual as cenas se desenrolam. Kress e Van Leeuwen (1996, p.135) afirmam a

possibilidade de se aplicar o sistema de distância social à representação de objetos e o ambiente no qual se inserem.

Há a sugestão de uma relação mais próxima, por exemplo, quando Virgínia mostra como palavras em inglês fazem parte da vida de quem utiliza um computador. Vemos suas mãos digitando. Há momentos em que o telespectador é posto a uma distância média equivalente àquela na qual ele estaria se estivesse circulando pelo ambiente. Essas posições se alternam ao longo das cenas e do curso como um todo.

O posicionamento do telespectador em relação às personagens, aos ambientes e aos objetos parece sugerir que o material espera que o telespectador se envolva nas situações que ele assiste. Essa sensação de envolvimento deve aumentar nos momentos em que há *demand* e *close-up*, por exemplo.

O registro utilizado também colabora para a geração de sentido. Não é utilizado um registro impregnado de coloquialismos, nem tampouco extremamente formal. O registro é o conveniente a um ambiente de trabalho no qual as pessoas que circulam mantêm relação de amizade. O pronome de tratamento 'você' é muito comum, inclusive em momentos em que as personagens se dirigem ao telespectador. Adaptando o que Kress e Van Leeuwen (1996, p.135) afirmam sobre material impresso, pode-se dizer que tal estilo pode se prestar à tentativa de estabelecimento de relação de amizade com o telespectador. Essa relação pode desempenhar papel facilitador do movimento de persuasão que se quer discutir.

Como tivemos a oportunidade de observar, a conjunção das categorias *offer* e 'distância' procura construir uma posição confortável para o telespectador ao envolvê-lo para que se sinta parte do mundo que lhe é exibido. Virtualmente, o telespectador circula por um mundo que lhe é dado a sentir como seu, já que é um mundo habitado por amigos, mundo esse em que ele é convidado a circular. Essas categorias, portanto, contribuem para o processo hegemônico nas bases de uma persuasão do telespectador, apesar de haver momentos em que se utiliza de mecanismos coercitivos, como discutido anteriormente.

Como não há a utilização de tomadas de longa distância em proporção significativa, o telespectador não é posicionado de modo a se sentir como estranho às cenas que se desenrolam. Ele está sempre a uma distância que o traz para dentro da cena.

3.3.2. O posicionamento do telespectador: a perspectiva

Além da seleção entre *offer*/*demand* e distância, o produtor seleciona o(s) ângulo(s), i.e., a perspectiva que contribuirá para o posicionamento do telespectador. O termo perspectiva nos encaminha em duas direções, na direção do elemento técnico, o ângulo de visão, e de um outro sentido de perspectiva, i.e., o sentido de ponto de vista.

Os objetos, pessoas e ambientes exibidos pelo TC2000-Inglês podem ser postos de modo a levar o telespectador à posição imaginária de os estar observando de um ponto mais elevado, de cima. Podem estar às vezes num plano que repousa sobre um ângulo reto, levando o telespectador a se sentir no mesmo plano. Podem ainda estar acima dele, deixando-o com a sensação de estar observando de baixo.

Os dois primeiros são mais comuns, dentre os quais o segundo é o mais comum. O último praticamente não tem lugar. Uma conseqüência disso seria a de que o telespectador não se sinta inferiorizado pelo TC2000-Inglês. Ele é posicionado de modo a enxergar as personagens como iguais, os ambientes como conhecidos, e, portanto o mundo que observa como um mundo do qual compartilha. Um mundo que ele conhece pois é composto de lugares que ele reconhece: uma cozinha, um escritório. Aumont, com base em Gombrich[41], nos fala do efeito do reconhecimento suscitado pela imagem, efeito esse que ilustra com as pinturas naturalistas.

[41] Gombrich, E. H. “La découverte du visuel par le moyen de l’art”. In: *L’écologie des images*, Flammarion, p.90-91, 1983.

> [...] reconhecer o mundo visual em uma imagem pode ser útil, além de proporcionar também um prazer específico. Está fora de dúvida que uma das razões essenciais do desenvolvimento da arte representativa, naturalista ou menos naturalista, resulta da satisfação psicológica pressuposta pelo fato de "reencontrar" uma experiência visual em uma imagem, sob forma ao mesmo tempo repetitiva, condensada e dominável. Desse ponto de vista, o reconhecimento não é um processo de mão única. A arte representativa imita a natureza, e essa imitação nos dá prazer: em contrapartida, e quase dialeticamente, ela influi na "natureza", ou pelo menos em nossa maneira de vê-la. Tem-se observado que o sentimento em relação à paisagem nunca mais é o mesmo depois que se pintaram paisagens [...]. O reconhecimento proporcionado pela imagem artística faz parte pois do conhecimento; mas encontra também as expectativas do espectador, podendo transformá-las ou suscitar outras [...]. (AUMONT, 1995, p.83)

Pode-se construir um paralelo entre o que Aumont propõe em relação à sensação de prazer pelo reconhecimento daquilo que se vê em uma pintura e o que o telespectador vê representado no elemento não-verbal do objeto desta análise. O TC2000-Inglês constrói gradualmente uma relação amistosa entre a língua inglesa em situação de trabalho e o telespectador, ao suscitar sentimentos positivos por parte deste último, que decorrem do fato de ele reconhecer os ambientes exibidos como aqueles em que os produtores do TC2000-Inglês pressupõem que ele circule ou pretenda circular.

A relação amistosa exibida entre as personagens, de modo geral, também se encaixam nesse movimento discursivo que constrói ambientes acolhedores. Afinal, a título de especulação, seria improvável que qualquer telespectador se atraísse por um material em que personagens representando sujeitos posicionados em funções hierarquicamente superiores às personagens-aprendizes agissem de modo a humilhar aqueles que não sabem a língua, visto ser com os últimos que o telespectador deveria se identificar.

Retornemos à questão da perspectiva. Kress e Van Leeuwen (1996, p.135) discutem as implicações da seleção de um ângulo. Essa seleção significa a adoção

de um ‘ponto de vista’, o que, por sua vez, implica a possibilidade da expressão de atitudes subjetivas com relação ao que é exibido em uma imagem, seja o que for.

A análise em curso leva a crer que, uma vez que o ponto de vista implica uma atitude subjetiva, essa atitude é, neste caso, a de persuadir o telespectador a se deixar envolver, aceitar o que é exibido como parte de sua realidade, já que ele está quase sempre em um plano de igualdade com as personagens representadas e a uma distância adequada a amigos. Essa configuração pode levá-lo a se identificar com elas e, portanto com seus interesses, como por exemplo, saber/aprender inglês.

Essa relação subjetiva construída para o telespectador, pode ter o efeito de levar o telespectador a tomar atitudes com relação ao material ao qual é exposto, e, a partir daí, com relação ao mundo que o rodeia, e acreditar que essas atitudes sejam originárias dele próprio, como por exemplo, a de aceitar o lugar de telealuno e acreditar que lhe bastam noções básicas de língua estrangeira, especialmente do inglês. Ele pode ser visto e se ver como a origem dessa atitude, ou ainda da identificação com uma ou mais personagens. Kress e Van Leeuwen (1996, p.135) afirmam que essas atitudes, no entanto, são normalmente socialmente determinadas, apesar de serem exibidas como se fossem subjetivas, individuais e únicas. Os pontos de vista são então naturalizados.

3.3.3. O cenário: uma perspectiva hegemônica

Ao falarmos das relações estabelecidas pelo TC2000-Inglês, temos nos referido ao contato entre as personagens principais. Há contudo que se considerar os outros elementos que aparecem nas imagens. Kress e Van Leeuwen (1996, p.71) falam dos participantes secundários que aparecem nas imagens, quando estas se põem enquanto narrativas. Os participantes secundários se relacionam com os principais de outros modos que não por vetores. Com base em Halliday (1985), Kress e Van Leeuwen (1996, p.71) se referem a esses participantes pela categoria

circumstances. São elementos que poderiam ser deixados de fora sem que isso afetasse a proposição básica construída pelo padrão narrativo. Há, no entanto, que se considerar que a exclusão desse/s elemento/s poderia signficar perda de informação.

Uma primeira categoria a ser analisada é o que Kress e Van Leeuwen (1996, p.71) chamam de *locative circumstances*, i.e., *setting*, ao qual chamaremos cenário. Essa categoria considera o contraste entre primeiro e segundo plano. Esse contraste pode se realizar de quatro modos: (1) os participantes principais se sobrepõem ao cenário e, portanto, o obscurecem; (2) o cenário é pintado ou desenhado em poucos detalhes (ou, no caso de uma fotografia, com foco prejudicado, mais suave); (3) as cores do cenário são pouco saturadas, com as várias cores tendendo a um mesmo tom, por exemplo, o azul da distância; (4) o cenário é mais escuro que o primeiro plano, ou mais claro, sendo hiperexposto, o que lhe dá um visual etéreo. As combinações desses elementos podem ser das mais variadas e ocorrem em graus variados.

Numa proposição visual, o cenário teria o efeito parecido ao de um advérbio de lugar, se pensarmos em uma análise sintática tradicional. O cenário responderia a pergunta “Onde acontece a ação?”. No TC2000-Inglês, o cenário é o de ambientes de trabalho: temos pessoal trabalhando em escritórios, fábricas e outros lugares. Há, por exemplo, um parque com árvores, alamedas e bancos. Esse tipo de lugar se oferece, primariamente, ao descanso e lazer. Enquanto cenário do TC2000-Inglês, há um parque no qual Diana, a babá, circula com a criança que está sob seus cuidados. Nesse contexto, o parque passa de lugar de descanso a lugar de trabalho. ‘O parque’ responderia a questão ‘onde Diana trabalha?’, e não a questão ‘onde Diana descansa?’. Há ainda a agência de viagens e outros tantos lugares.

Como cenários, esses lugares se oferecem ao telespectador como lugares de trabalho, onde a língua inglesa é usada e/ou estudada. Observado como elemento circunstancial de lugar, o cenário ancora as proposições visuais em um espaço físico determinado, destinado primariamente ao trabalho. Como Kress e Van Leeuwen dizem, esse é um elemento acessório, dispensável. O cenário poderia ser o que

representasse uma escola com carteiras escolares, quadro negro, professor etc, mas não é.

Uma alteração no cenário seria possível, mas alteraria a proposição como um todo. O cenário eleito para o TC2000-Inglês ancora a língua em uma necessidade do mundo do trabalho, uma 'coisa-a-saber' no dizer de Pêcheux. Desse modo, o discurso verbal em conjunção com o não-verbal reiteram, pela repetição de uma proposição visual, a relação entre língua inglesa e situações de trabalho.

De uma perspectiva hegemônica, essa repetição pode ser compreendida como um mecanismo discursivo que, ao ser acionado, contribui para persuadir o telespectador de que a proposição básica do TC2000-Inglês é verdadeira, i.e., de que o telespectador deve tomar a decisão de estudar inglês, já que é uma língua que, como se pode ver durante todo o curso, *todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor* no mundo do trabalho.

Ao tomar a decisão de se converter em telealuno, o telespectador deverá, necessariamente, aceitar essa proposição, ainda que não esteja a par do lugar que esse curso constrói para o telespectador. Quer-se dizer com isto que, como discutido, o material, aqui posicionado metonimicamente em relação ao projeto Telecurso 2000, e este em relação ao sistema educacional como um todo, não pretende que o telespectador almeje qualquer coisa além do suficiente para trabalhar melhor.

3.3.4. A TV: uma janela para o/um mundo

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.136), as pinturas pré-renascentistas não exibem moldura. A imagem mantém uma relação de continuidade com o ambiente na qual está inserida, como, por exemplo, em um ponto qualquer de uma igreja. Aquele que se ponha a contemplar essa pintura é

forçado a realizar um esforço mental para associá-la ao ambiente com o intuito de completar o sentido.

A partir da invenção da perspectiva surgiu a moldura que desprende a figura do ambiente em que o quadro está em exibição e leva o contemplador a um menor esforço, pois, de acordo com Aumont (1995, p.146), “desempenha [...] papel de transição visual entre o interior e o exterior da imagem, de intermediário que permite passar não muito bruscamente do que está dentro para o que está fora”.

A moldura, em conjunção com a perspectiva, posiciona o contemplador em relação ao objeto da pintura, seja o objeto dessa pintura uma pessoa, um objeto ou uma vista qualquer. Há uma tentativa de se fechar, se fixar sentidos, de se enquadrar o que é exibido e quem assiste. O telespectador está pré-posicionado em relação ao que assiste.

A TV funciona como uma moldura que se põe em conjunção com os outros elementos vistos anteriormente: a perspectiva, a distância social à qual o telealuno está posto em relação às personagens, objetos e ambientes, e, finalmente, o tipo de relação estabelecido pelo olhar direto ou indireto. O resultado dessa conjunção é o pré-posicionamento do telespectador.

A TV funciona como uma janela para o/um mundo, o mundo que o TC2000-Inglês pretende que o telespectador enxergue como um mundo organizado, ordenado, ‘empacotado’, por assim dizer. O telespectador e todos nós, os espectadores, vemos apenas o que nos é permitido. De acordo com Aumont (1995, p.44-45), “[s]e um objeto esconde outro em um plano de filme, só conseguiremos ver o objeto escondido se a câmara se deslocar: todos os nossos movimentos não levarão a nada[...].” O telespectador deve se sentar e relaxar. O telespectador já está pré-posicionado pelo produtor do TC2000-Inglês.

Com base no que Kress e Van Leeuwen (1996, p.137) concluem a respeito de imagens impressas, essa configuração resulta em uma simetria entre o modo como o produtor da imagem e o telespectador se relacionam com o que é exibido pela imagem. O ponto de vista a partir do qual se assiste a tudo o que é exibido é imposto ao telespectador, que, por sua vez, tem sua subjetividade construída por esse ponto

de vista, ainda que parcialmente. Não se deve esquecer de que o ponto de vista imposto é uma construção realizada por alguém.

Não queremos, no entanto, oferecer uma interpretação baseada na crença de uma possível intenção do produtor de criar um curso que engane o telealuno. Nossa base teórica nos ensina que não só o telealuno é posicionado, mas também o produtor. Ambos são constituídos ideologicamente em um momento e em um lugar específicos e compartilham de uma cultura comum. Devem, no dizer de Pêcheux, esquecer que não são a origem do que dizem ou fazem, mas só podem enunciar e terem seus enunciados compreendidos pelo fato de esses enunciados já terem existido anteriormente. Já estão no interdiscurso.

Mesmo a construção do cenário, a circulação das personagens e todo o resto só podem existir do jeito que existem no TC2000-Inglês e fazerem sentido porque já existiam antes desse curso. O TC2000-Inglês é mais uma voz a dar espaço a esses enunciados, a esses sentidos que constituem produtor e telealuno. Deve-se, no entanto, tomar cuidado para não se acreditar que há apenas uma repetição do que já existe, do já-dito. Quer-se dizer que a possibilidade da construção do TC2000-Inglês está no fato de se amparar em elementos já compartilhados por produtores e telespectadores. A partir dos pontos de intersecção entre o saber do produtor e o saber do telespectador, o TC2000-Inglês pode provocar deslocamentos, ressignificar o pré-existente.

Incomoda-nos pensar que esse movimento que toma do existente para criar algo, apesar de ter o potencial para criar algo ‘novo’, não o faz. O material não provoca deslocamentos em relação às configurações sociais que reflete. Dito de outro modo, não se percebe qualquer crítica que seja à constituição social que lhe serve de modelo. A disciplina inglês do projeto Telecurso 2000 se põe como voz de atitudes conservadoras, ao não provocar reflexões em relação aos conceitos e às configurações sociais existentes. Muito pelo contrário, constitui-se como voz de grupos que visam à manutenção do *status quo*, já que não procede a qualquer discussão que seja da realidade do telespectador, como, acreditamos, deveria acontecer por parte de qualquer material que se pretende educativo.

A sensação de compartilhamento de um mesmo mundo gerada a partir do contato com um material que apresenta elementos já conhecidos do telespectador é reforçada pelo ângulo horizontal frontal. O telealuno está posicionado de modo que tem a sensação de que está observando a cena de frente, e não obliquamente. Há momentos sim em que o ângulo é oblíquo, mas em uma escala tão reduzida que pode-se dizer que seja insignificante.

Kress e Van Leeuwen (1996, p.143) afirmam que a diferença entre os ângulos frontal e oblíquo é a diferença entre distanciamento e envolvimento. O ângulo horizontal diz respeito ao envolvimento do produtor da imagem e, conseqüentemente, do espectador, com o que a imagem exibe. O ângulo frontal propõe que aquilo que o telespectador vê é parte de seu mundo. O ângulo oblíquo propõe que aquilo que é exibido não é parte do mundo do espectador, mas sim parte de outro mundo que não o seu, i.e., algo com o que não está envolvido.

A questão do ângulo em conjunção com os itens levantados acima levam-nos a acreditar que o plano frontal, praticamente sempre adotado nas cenas, reforçam a identificação do telespectador com aquilo a que está exposto.

O ângulo que entra para a construção das cenas, visto ser quase sempre frontal, em conjunção com os elementos discutidos acima, procura exercer uma força de persuasão, uma tentativa de neutralizar qualquer possibilidade de não envolvimento por parte do telespectador. É, no dizer de Foucault (1982), um pequeno ringue onde uma pequena luta pelo poder está em andamento. O telespectador pode se recusar a se sujeitar e simplesmente desligar a TV e retornar em outro momento, ou nunca mais.

Em uma tentativa de garantir o retorno do telespectador, o TC2000-Inglês deixa sempre uma pergunta no ar a ser respondida na aula seguinte. Segundo Guimarães (1999, p.112), essa técnica de corte gera suspense emocional de forma a interessar aos envolvidos e garantir seu retorno à atividade de aprendizagem.

Esta seção pretendeu expor alguns mecanismos que configuram a TV como uma metáfora do sistema hegemônico ao qual o trabalhador brasileiro está sujeito. Como parte dos mecanismos a serviço desse sistema, há a tentativa de se fechar e

fixar sentidos, como verificak-se na arquitetura do televisor que emoldura um mundo construído para o telespectador.

À medida que o telespectador se esquece da moldura, ou seja, da separação entre real e ilusório, o TC2000-Inglês instaura a televisão como uma passagem de um mundo em que o aluno está desprovido de uma 'coisa-a-saber' – a língua inglesa – para um mundo em que ele, ao conquistar esse saber, transitará com mais tranqüilidade. O aparelho televisor ganha a dimensão de uma mudança de vida.

Caso o telealuno aceite e se dedique, será recompensado com um saber que dá acesso a essa vida. Caso seja rebelde, será punido com a exclusão social. É esse o discurso do TC2000-Inglês em sua relação com a mídia televisiva posta como um aparelho de hegemonia. O TC2000-Inglês pode ser observado metonimicamente em relação à educação como um todo, que premia os que se dedicam com afinco aos processos por ela estabelecidos e pune os que se recusam a aceitá-la com a exclusão social.

Contudo, para que esse sistema funcione perfeitamente, o aprendiz, seja ele o telespectador do Projeto Telecurso 2000 ou o aluno que acompanhou o ensino regular, precisa ser não só convencido de que compartilha dos valores que fundamentam esse sistema, mas também persuadido a se engajar nos processos propostos. Deve, portanto, assujeitar-se à ideologia hegemônica.

3.3.5. O/um mundo como construção social: o real como efeito da modalização

Falar de modalização significa falar de confiabilidade. Kress e Van Leeuwen (1996, p.159) argumentam que essa questão é fundamental para a área da comunicação e afirmam que, como membros de uma sociedade, temos que estar aptos a tomar decisões com base nas informações que recebemos, produzimos e trocamos. Selecionamos as informações nas quais confiar com base em marcadores de modalização que se encontram na própria informação, na própria mensagem. Há

pistas textuais que nos levam a acreditar ou suspeitar das informações que recebemos. O modo como interpretamos as marcas textuais, que nos ajudam a decidir se uma mensagem é ou não confiável, é estabelecido pelo grupo no qual circulamos. É o grupo que estabelece os valores, crenças, princípios, parâmetros e necessidades do próprio grupo.

No que concerne à imagem, o TC2000-Inglês, visto como signo, é motivado por necessidades de um grupo social cuja interação entre seus elementos se dá de acordo com interesses que permeiam a vida social, dentro de estruturas de poder que definem a vida do grupo. O TC2000-Inglês é resultado da criação de um grupo específico, no caso a associação entre o sistema FIESP/CIESP e a FRM, representantes da elite nacional, com vistas a ser utilizado por um outro grupo específico, o dos trabalhadores que não completaram seus estudos de nível fundamental e médio no tempo considerado adequado pelo sistema.

A questão passa a ser a aceitação desse material pela comunidade na qual deverá circular. Essa aceitação se dará na medida em que o público alvo julgue o material digno de crédito. O TC2000-Inglês precisará ser aceito como uma proposição verdadeira. Não se trata aqui de estabelecer a veracidade do que é apresentado pelo material analisado, mas de se observar como o material se apresenta como verdadeiro, digno de crédito, de confiança por seu público alvo.

Para a aceitação da imagem como referência de verdade, este texto discute a modalização da imagem. Conforme Kress e Van Leeuwen (1996, p.160-161), o conceito de ‘modalização’ não expressa verdades ou mentiras absolutas. Esse conceito procura colaborar na compreensão de como verdades compartilhadas por um grupo são construídas pelo alinhamento de leitores, espectadores ou ouvintes com certas proposições e seu distanciamento de outras. Por esse mecanismo cria-se um ‘nós’ imaginário. Imagens podem representar pessoas, lugares etc. como reais ou fantasiosos, aproximando-nos ou afastando-nos daquilo que é exibido.

Da necessidade da discussão de ‘verdades’, de ‘realidades’ como construção surge a questão da adoção de um parâmetro para que se possa observar a modalização da realidade representada. De acordo com Kress e Van Leeuwen

(1996, p.163), a realidade está nos olhos de quem a vê. Da perspectiva do naturalismo, a realidade é definida tendo-se por base quão próxima da realidade é a representação, levando-se ainda em consideração o que normalmente vemos daquilo que é representado a olho nu.

Kress e Van Leeuwen afirmam que as definições do que seja real estão intimamente conectadas com as tecnologias de representação e de reprodução do real disponíveis. Para o espectador médio, comum, a tecnologia que instaura o parâmetro é a da fotografia colorida 35mm.

Deve-se manter em mente que o parâmetro estabelecido é considerado 'natural' contemporaneamente nas sociedades ocidentais, mas, nem por isso, todos os grupos sociais que fazem parte dessas sociedades ocidentais compartilham necessariamente desses parâmetros.

Estabelecido o parâmetro, i.e., o 'fotorealismo' – a capacidade de uma fotografia de 35mm de representar detalhes, cores, contraste, profundidade etc., podem-se apresentar as categorias que servirão à análise que ora propomos: cor (saturação, diferenciação, modulação), contextualização, representação, profundidade, brilho, *coding orientation*.

A aplicação de cada uma dessas categorias à análise que este trabalho conduz leva à composição de uma matriz que, apesar de exibir alguma variação, parece repousar sobre uma escolha de elementos que conduzem à representação de uma realidade que se espera que o telespectador, exposto ao material exibido pelo TC2000-Inglês, aceite como verossímil.

No que diz respeito à saturação da cor, Kress e Van Leeuwen (1996, p.165) explicam que se deve considerar uma escala que vai da saturação total da cor até a total falta de cor, i.e., preto e branco. Já a diferenciação de cores nos remete à paleta de cores em uma escala que vai do monocromático a uma grande gama de cores. Ao se falar de diferentes tonalidades de cores fala-se de modulação. Modulação total significa muitos tons de uma mesma cor indo, em uma escala, até um tom apenas de cada cor. É importante para a compreensão da discussão em andamento que se tenha clara a diferença entre os conceitos 'modalização' e

‘modulação’, já que exibem uma certa semelhança entre si no que diz respeito ao modo como são grafadas e pronunciadas. Modalização diz respeito ao grau de ‘verdade’ depreendida de uma proposição, seja ela de natureza visual ou não. Modulação diz respeito à escala de cores na qual uma imagem está baseada para sua construção.

Kress e Van Leeuwen (1996, p.168-171) baseiam-se em Habermas[42], Bourdieu[43] e Bernstein[44] para desenvolver a categoria *coding orientation*. Kress e Van Leeuwen (1996, p.170) a definem como “um conjunto de princípios abstratos que informam o modo como textos são codificados por grupos sociais específicos, ou em contextos institucionais específicos”. Tal categoria se divide em quatro subcategorias: tecnológicas, sensoriais, abstratas e, finalmente, naturalistas. As primeiras se oferecem às situações em que o parâmetro para se julgar o quão são confiáveis está em relação direta com o uso eficaz de elementos, como por exemplo, a cor. Um uso possível seria em uma legenda para um gráfico. As sensoriais têm o prazer por princípio dominante e são relevantes em contextos tais como arte, decoração etc. As orientações abstratas são comuns em contextos socioculturais acadêmicos, artísticos etc. A naturalista, dominante em nossa sociedade, baseia-se no senso comum. Kress e Van Leeuwen (1996, p.170) definem tal subcategoria como sendo aquela compartilhada por todos os membros de uma cultura em posições que não demandem conhecimento técnico específico de alguma área, quando na posição de membros da cultura a que pertencem, independentemente de seu nível educacional ou do treinamento científico-tecnológico que tenham recebido.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.171), indivíduos que detenham conhecimentos específicos que demandem quaisquer das orientações outras que não a naturalista, tenderão a reverter à naturalista quando estiverem em posições do dia-a-dia. Um exemplo seria um indivíduo visitando uma galeria de arte na qualidade de especialista, como por exemplo, um crítico de arte. Muito provavelmente, seu olhar estaria guiado dominantemente pela orientação abstrata. Ao se encontrar em

[42] Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*, vol. 1. Cambridge: Polity Press, 1984.
[43] Bourdieu, P. Distinction: a social critique of the judgement of taste. London: Routledge, 1986.
[44] Bernstein, B. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. In *Language and Society 10*, p.326-63, 1981.

outro contexto tenderia à orientação naturalista, como por exemplo, assistindo à televisão em sua residência.

Segundo Kres e Van Leeuwen (1996, p.171), aqueles que não detêm o nível educacional ou treinamento técnico adequado nunca apreenderão imagens abstratas e tecnológicas como expressões de alta modalização. Esses indivíduos sempre as apreenderão como irreais[45]. Faz-se necessário explicitar o conceito de *modalização*, para então compreender-se o que seja alta ou baixa modalização.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.159), "uma das questões cruciais em comunicação é a questão da credibilidade das imagens". Subjaz a qualquer interação a pergunta "Isto que vemos ou ouvimos é verdadeiro, fatual, real, ou mentira, ficção, algo irreal?" (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p.159). Os autores prosseguem afirmando que as questões de verdade e realidade estão sujeitas a dúvida e, mais importante, a contestação e luta.

Afirmam os autores que, apesar disso, como membros de uma sociedade, tomam-se decisões com base em informações recebidas, produzidas e trocadas. Para que se possa atuar, há que se confiar nas informações que se recebe e, para tanto, nos marcadores de modalização que constituem a mensagem que se recebe. Os marcadores de modalização indicam o que se deve considerar confiável ou suspeito. São, portanto, construções sociais que, como tal, têm base em valores, crenças e necessidades sociais do grupo a que se pertence. Os marcadores de modalização são concebidos por Kress e Van Leeuwen como signos motivados, i.e., signos que surgem de interesses de grupos sociais que interagem em estruturas de poder que definem a vida social.

Para os autores, uma teoria semiótica social de verdade não pode pretender estabelecer a verdade ou mentira absoluta das representações. Ela somente pode mostrar se uma dada 'proposição' (visual, verbal ou qualquer outra) é representada como sendo verdadeira ou não. Como construção social, a verdade de um grupo social em particular é gerada a partir dos valores e crenças desse mesmo grupo.

[45] Kress e Van Leeuwen (1996, p.171), entretanto, alertam para o fato de que, hoje em dia, o 'naturalismo' está em crise, resultado de novos modos de pensar e novas tecnologias. Nesse contexto, o papel das orientações não-naturalistas deve assumir importância crescente.

Esse conceito – modalização – é relevante para esta pesquisa se considerarmos a seguinte passagem:

> The concept of modality is [...] essential in accounts of visual communication. Visual can represent people, places and things as though they are real, as though they actually exist in this way, or as though they do not – as though they are imaginings, fantasies, caricatures, etc. And, here too, modality judgements are social, dependent on what is considered real (or true, or sacred) in the social group for which the representation is primarily intended. (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p.161)

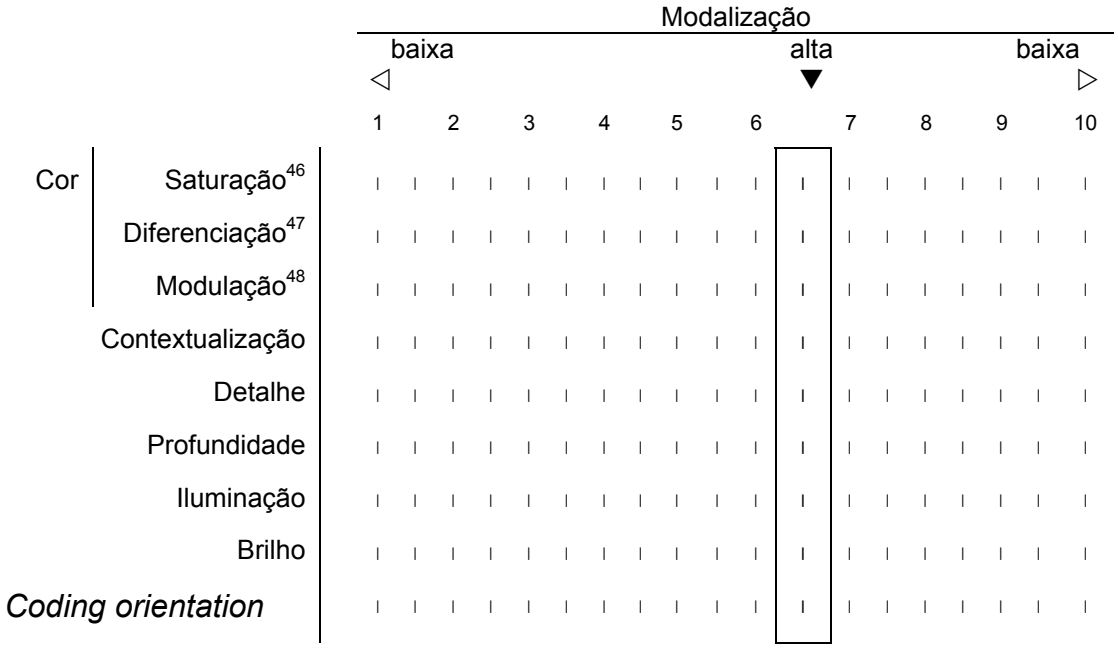
Os autores afirmam (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p.159) que, em geral, alguns elementos ganham nossa credibilidade mais facilmente do que outros. Lembram que diz-se que “as fotografias não mentem”, ou ainda, “vi com meus próprios olhos”. Essas formulações são comuns e, por sê-lo, conferem relevância ao elemento visual.

Falar de modalização nesta pesquisa, portanto, significa falar do efeito verdade gerado por um discurso. Alta modalização neste contexto significa falar da possibilidade de se considerar um enunciado visual como sendo expressão do real, de algo que se possa acreditar. Baixa modalização, ao contrário, significa falar da possibilidade de se considerar algo como irreal ou próximo disso, ou seja, mentira ou fantasia.

Essa consideração importa a esta análise por explicar os padrões técnicos adotados para a composição da imagem. A análise do elemento não-verbal do discurso do TC2000-Inglês, a partir das categorias de Kress e Van Leeuwen, permitem compreender a utilização de um padrão naturalista, no dizer dos autores, já que o projeto de educação a distância a que pertence o discurso sob análise se destina a adultos que não detêm o nível educacional que se espera de alguém que teve acesso à educação formal. Outra orientação qualquer que não a naturalista resultaria em uma apreensão do material exibido como irreal. Tal posição não serviria aos interesses de um movimento hegemônico que quer persuadir o telespectador a aceitar o papel de telealuno.

A partir do conceito de hegemonia que instrui esta análise, pode-se concluir que a adoção de uma orientação não naturalista não serviria aos fins do projeto. A análise leva a crer que a categoria *coding orientation* ilumina questões relativas às razões que fundamentam a materialização do discurso em um padrão que se orienta para o naturalismo.

É relevante insistir no fato de que as categorias apresentadas em grau máximo não significam modalização alta. Para se compreender bem as categorias apresentadas aplicadas a uma imagem, pode-se ter em mente uma escala de zero a dez. Modalização alta significa falar das categorias cor (saturação, diferenciação, modulação), contextualização, representação, profundidade, brilho, *coding orientation* em um ponto da escala em torno de 6,5 a 7. Quanto mais os níveis dos elementos pertencentes às categorias em questão se afastam dessa marca, seja para mais ou para menos, menor o nível de modalização, resultando em um efeito outro que não o do real. Pode-se representar a escala graficamente:



[figura 2]

Ao se falar em modalização com relação ao elemento não-verbal do material que esta pesquisa analisa, quer-se dizer que as imagens apresentadas dependem de como os elementos pertencentes à ordem do visual estão organizados. O que aqui se discute se coaduna com a base teórica que orienta a análise, já que tanto os elementos quanto os parâmetros para se interpretar o que é exibido são considerados uma construção social.

Membros do grupo social desenvolvem técnicas com a intenção de representar o real dentro de critérios construídos grupalmente. Por outro lado, a representação visual contribui para a construção do modo como o grupo percebe a própria realidade que está representada.

[46] Saturação da cor: uma escala indo da saturação total da cor à ausência de cor, i.e., preto-e-branco. (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p.165)

[47] Diferenciação de cor: uma escala indo de um grande número de cores ao monocromático. (ibid., p.165)

[48] Modulação de cor: uma escala indo da cor totalmente modulada, com, por exemplo, o uso de muitas tonalidades diferentes de vermelho, a um tom apenas. (ibid., p.165)

O TC2000-Inglês parece se ancorar em um efeito de realidade, já que as categorias acima não se dirigem aos extremos da escala, permanecendo dentro das marcas estabelecidas para que se perceba um nível máximo de modalização, exceção feita às sessões de cinema mudo, nas quais não se prima por um efeito de real que remeta a um contexto reconhecido pelo telespectador como um real em que ele, o telespectador, possa circular. Afinal, a realidade não é enxergada em preto-e-branco.

Nas sessões de cinema mudo são exibidos filmes ambientados nas histórias das Mil e Uma Noites, nas histórias dos gângsteres norte-americanos do início do séc. XX, prisões do tipo que acorrentam presos, enfim, momentos e lugares de que o telespectador não compartilha. Nesses filmes, a opção é pelo preto-e-branco. No contraste com as cenas coloridas tem-se um efeito acentuado de irrealidade. Tecnicamente, pode ser dito que no item cor, a modalização é baixa.

As outras seções de cada teleaula são apresentadas em cor. Nelas são exibidas situações que se aproximam do real que o telespectador pode reconhecer como real. Os elementos que constituem a imagem como um todo apresentam-se próximo às marcas que indicam modalização alta. Pode-se argüir que, conforme discutido anteriormente, o item cor está configurado a partir de critérios constituídos socialmente, critérios esses que serão os mesmos para que o telespectador julgue a representação a que assiste como verossímil. As proposições verbais capitalizam o efeito de realidade que a cor adiciona ao elemento não-verbal, i.e., as proposições verbais estão ancoradas em cenas que o TC2000-Inglês quer que o telespectador aceite como representativas da realidade.

Contextualização se refere a uma escala que vai de uma ausência total de fundo a um fundo extremamente detalhado. A total ausência de fundo significa ausência de contexto. Kress e Van Leeuwen (1996, p.166) explicam que essa configuração torna o participante um ‘exemplo típico’ em vez de um participante específico em um momento e em um local específicos. Já a existência de contexto é modalizada em um nível mais alto à medida que a cena se ancora em um fundo mais ou menos detalhado. Com apenas alguns objetos se pode indicar o contexto, o

que ainda resultaria em uma modalização baixa. Já o excesso de detalhes acaba por distrair o espectador.

Observa-se no TC2000-Inglês que as personagens se movimentam em um ambiente bem próximo do real. Os cenários procuram oferecer elementos para que o telespectador os perceba como representativos do real, de um real que o TC2000-Inglês quer que o telespectador aceite como verossímil. Já que cria um ambiente desse tipo, pode-se dizer que, de um parâmetro naturalista, o material espera ser aceito como representativo do real que o telespectador constituinte do grupo alvo aceite como seu.

A exceção é feita, mais uma vez, à sessão de cinema. O cenário do próprio cinema é composto de cadeiras de madeira do tipo que já não reflete um cinema contemporâneo. As próprias cenas dos filmes apresentados, em preto-e-branco, não primam por um cenário que queira refletir a realidade. Há uma cena (TC2000-Inglês 1G, aula 4) em que um casal está em um hotel que mais parece um castelo mal assombrado. Com exceção de um candelabro que o recepcionista do hotel carrega e um banquinho, todo o resto é exagerado em algum sentido: há um livro extremamente grande para os hóspedes assinarem sua estada, há uma caneta, ou lápis, também enorme, de tal modo que mais parece um cassetete de polícia. O cenário é pintado, como que em um painel, muito comum no teatro.

A contextualização dessa parte da teleaula parece, propositalmente representar o cinema como um lugar de ilusões que deve ser mantido nesse patamar. Um efeito talvez seja o de aumentar o contraste entre o cinema – ficção – e o resto dos ambientes que compõem o TC2000-Inglês – realidade. Afinal, temos um cinema dentro de um cinema, didaticamente falando.

Essa configuração pode ser interpretada como uma tentativa por parte da produção do TC2000-Inglês de assegurar que o telealuno não confunda o cinema com o resto dos cenários. Caso o fizesse, poderia proceder a um nivelamento do material que compõe o TC2000-Inglês e considerar todo o conjunto do material produzido como ‘cinema’, como pura ilusão. Um possível acarretamento de uma situação desse tipo seria talvez uma diminuição no nível da modalização.

Outro elemento que, segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p.166), contribui para a discussão da modalização é o que classificam como 'detalhe'[49], uma categoria que permite a observação da imagem a partir de uma escala que vai da abstração máxima a uma representação máxima de detalhes pictóricos. De acordo com os autores, há um ponto a partir do qual o nível de modalização começa a diminuir, se considerarmos o fotorealismo como parâmetro.

Nesse sentido, o TC2000-Inglês não exibe detalhes além ou aquém de um ponto na escala de 'detalhe' que sugira hiper ou hipo-realidade. Desse modo, este é mais um elemento que contribui com um efeito de realidade. Posto de outro modo, uma vez que não há excesso nos detalhes, o telealuno não deverá estranhar as imagens que observa, da perspectiva do detalhe.

Profundidade é outra categoria. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p.167), falamos de uma escala que vai da ausência à exibição máxima de profundidade. Uma vez que não falamos de um material que utilize efeitos de terceira dimensão, devemos atentar para os efeitos produzidos pela perspectiva. Como já discutimos, de modo geral, a linha de trabalho que o material adota é a da perspectiva central. Há vários momentos em que a perspectiva não é central. Contudo, nunca há exageros, mais uma vez contribuindo para um efeito de verossimilhança que aponta para uma alta modalização.

No que diz respeito à categoria iluminação, Kress e Van Leeuwen (1996, p.167) falam de uma escala que vai da representação máxima do contraste entre luz e sombra a uma ausência completa desse contraste. O material sob análise está constituído de vários níveis de contraste. Nos momentos em que as cenas são realizadas fora de estúdio, o material está sujeito aos efeitos da luz natural. A modalização é então alta, pois, obviamente, nada mais real que as cenas ao ar livre, desde que os responsáveis pela filmagem tenham a intenção de que o resultado final seja o de algo que represente o real o mais fielmente possível. Dito de outro modo, as cenas ao ar livre devem, *a priori*, apresentar alta modalização se não

[49] Kress e Van Leeuwen chamam *representation* à categoria em questão. No entanto, com a intenção de não confundir a categoria com o conceito de 'representação' (HALL, 1997), chamaremos 'detalhe' à categoria com a qual trabalhamos neste momento da análise.

houver a utilização de técnicas que pretendam a apresentação de uma imagem que não se enquadre nos parâmetros oferecidos pelo fotorealismo.

Quando as cenas são realizadas em estúdio, o contraste entre luz e sombra é bastante reduzido de modo que, no quesito sob análise, a modalização cai. A sensação de um nível mais baixo de modalização é melhor percebida na comparação das cenas em estúdio com cenas realizadas em ambientes reais, seja ao ar livre, como em um posto de gasolina, ou em ambientes fechados, como em um chão-de-fábrica. Há, contudo, que se atentar para o fato de que a grande maioria das cenas são em estúdio, por um lado. Por outro, este seria apenas um dos vários elementos a compor as cenas que apresentariam um nível um pouco abaixo do que caracteriza modalização alta. Portanto, o padrão geral de modalização do material não fica afetado.

A partir dos elementos discutidos, pode-se concluir que o TC2000-Inglês procura fazer com que a realidade que apresenta seja aceita pelo telespectador como ‘espelho’ da realidade, i.e., reflexo da realidade que espera que o telespectador seu público aceite como aquela em que ele já circula.

Conclusão

Como proposto na introdução a este capítulo, analisamos a disciplina inglês do projeto a distância Telecurso 2000 em sua materialidade verbal em conjunção com a não-verbal. A análise organiza-se em três pontos principais: a análise das personagens, a análise do modo como o material constrói o contato dessas personagens com o telespectador e, finalmente, os elementos ‘técnicos’ que são mobilizados para a produção do material.

Procuramos conduzir a análise de modo a observar como os papéis reservados às personagens se relacionam com sua posição na sociedade. Analisamos a designação dos papéis ao elenco de atores com o intuito de verificar o

modo como os lugares reservados aos grupos que compõem a sociedade brasileira estão aí representados. Mostramos como a cor da pele das personagens não parece ter se dado ao acaso, visto haver uma demarcação rígida das posições sociais que ocupam, representadas nos papéis que os atores desempenham.

A análise concentrou-se no modo como o material constrói uma representação do grupo negro como inferior ao branco e seu trabalho para fixá-la, colaborando na manutenção de um mito que deprecia a comunidade de pele negra.

Pela análise, verificamos também que o material existe a partir de discursos que enaltecem a língua inglesa como condição de sobrevivência no mundo do trabalho, uma 'coisa-a-saber', no dizer de Pêcheux, e que os discursos nos quais o material se funda são contraditórios quanto à quantidade de língua que se alega que todos os brasileiros devam saber, já que, na prática, estão reservadas quantidades diferentes a cada grupo social. Não se estranha, portanto, a própria contradição que verificamos na materialidade do objeto desta análise, que, ao final, reflete a contradição existente na sociedade em que esse material circula.

Finalmente, mostrou-se, pela análise, que a disciplina inglês do projeto de educação a distância Telecurso 2000 constitui-se em mais um instrumento hegemônico a serviço da manutenção do *status quo*. Dito de outro modo, compreendemos o material objeto de nossa análise como um instrumento para a persuasão das classes subalternas a participar de sua própria violentação. Passemos às considerações finais.

Considerações finais

Nesta dissertação, propomo-nos a refletir a respeito do valor da língua inglesa em situação de trabalho, a partir da análise da materialidade verbal e não-verbal da disciplina *Inglês* do projeto de educação a distância *Telecurso 2000*. Para tanto, concentramos a análise no material em vídeo destinado ao ensino fundamental.

Afirmamos a crença no desenvolvimento da disciplina Inglês do projeto Telecurso 2000 nas bases de um discurso que dá a entender que defende a inclusão social do aprendiz no que diz respeito ao domínio do idioma inglês, o que o poria em condições de igualdade com aqueles que dominam esse idioma. Suspeitamos, entretanto, que, a esse discurso democrático, subjaz uma base social de cunho excludente. A partir do pressuposto teórico que instrui esta pesquisa, segundo o qual qualquer discurso está sempre constituído de momentos de deriva de sentido passíveis de serem observados através da análise de sua materialidade lingüística (cf. Orlandi e Pêcheux) e, a partir de nossa suspeita de que haveria uma base excludente no material analisado, levantamos a hipótese de que há um processo de exclusão expresso no material. Assim, realizamos uma análise que o desvele.

Acreditamos que a análise da materialidade do TC2000-Inglês contribui com elementos que propiciam a consideração das cinco perguntas de pesquisa que elaboramos para perseguirmos nosso objetivo. Começamos pelas perguntas de números 2 e 3:

2. Qual posição o discurso da disciplina inglês do Telecurso 2000 constrói para o telepectador?

3. Qual é a contribuição dessa posição para que o telespectador compartilhe da representação que a disciplina Inglês do Telecurso 2000 constrói para a língua inglesa na intersecção desta com o mundo do trabalho?

Pelo modo como posiciona o telespectador, a imagem está configurada de modo a convidá-lo para que aceite a posição de aprendiz, ou seja, de telealuno. Os elementos abordados, posicionam o telespectador como um igual àqueles que enunciam no material, apagando-se os efeitos desniveladores de uma possível hierarquia que pudesse constrange-lo. Lembremos, por exemplo, a questão da perspectiva que centraliza o olhar do telespectador; ou ainda o modo como ele não é posicionado de modo a visualizar a cena de uma posição inferior ou superior. Pelo modo como o telealuno é materializado na imagem que constitui a disciplina Inglês do Telecurso 2000 pode-se depreender um efeito de fraternidade entre as personagens-professores e as personagens-aprendizes. Isto nos leva a considerar que a disciplina Inglês do Telecurso 2000 procura instaurar uma atmosfera amistosa que convida – e não obriga – o telespectador a participar do curso.

Percebemos, no entanto, momentos de coerção a que o telespectador está sujeito. Caso se recuse a estudar a língua inglesa, o telespectador será punido com a exclusão do mundo do trabalho, ao menos *a priori*, já que, como o discurso do material analisado alega, a língua inglesa é uma “coisa-a-saber” nesse mundo.

Lembremos que o discurso da necessidade da língua inglesa permeia nossa sociedade pela mídia em geral, e que já se constitui em senso comum. Evidência disso são as conclusões a que se chega pela análise de materiais tão distintos quanto questionários respondidos por alunos de cursos de letras (GRIGOLETTO, 2001) e a análise de propagandas de escolas de inglês em revistas (CARMAGNANI, 2001).

No que se refere à pergunta de número três, a análise leva-nos a crer que o discurso não-verbal articula-se ao verbal de modo a se constituirem em argumento a favor do estudo da língua inglesa. Dito de outro modo, acreditamos que o discurso não-verbal do TC2000-Inglês pode ser observado como uma conjunção de elementos que se instauram como argumento, para convencer o público alvo da

disciplina Inglês do TC2000-Inglês que a língua inglesa é uma ‘coisa-a-saber’, e a persuadi-lo disso, dentro do projeto hegemônico.

O discurso procura se instaurar como reflexo da realidade, ou melhor, de uma realidade: aquela que a disciplina Inglês do Telecurso 2000 pretende que o telespectador aceite como verdadeira e, conseqüentemente, dela deseje participar.

Esta análise permite ainda considerar nossa primeira pergunta: Qual representação o discurso do TC2000-Inglês constrói para a língua inglesa?

Como discutimos em vários momentos, a língua inglesa é apresentada como um saber relevante ao mundo do trabalho, uma coisa-a-saber. Tal modo de representá-la contribui para o procedimento discursivo que, como procuramos argumentar, se constitui em movimento hegemônico. O discurso sob análise constrói uma posição para a língua inglesa e uma posição para o telespectador. Pela articulação desses lugares, o discurso encaminha um movimento que pretende persuadir o telespectador de que é verdadeira a proposição básica do curso, qual seja a de que ‘todo mundo precisa saber um pouquinho da língua inglesa para se virar melhor’.

Por conta disto, o discurso analisado se constitui em mais uma voz de um construto que quer se fazer visto como uma verdade absoluta, na mesma linha de formulações como as estudadas por Grigoletto (2001, p.141), que significam a materialização de um enunciado chave, a saber, “o objetivo do aprendizado de uma língua estrangeira é a comunicação em situações reais”, ou, ainda, segundo a autora (GRIGOLETTO, 2001, p.143), o discurso analisado se constitui na voz de posições que, materializadas em formulações, levam a acreditar que a língua inglesa representa para muitos uma “chave mágica para abrir as portas do mundo”. Ainda segundo a autora, esse modo de representar a língua inglesa aponta para um enunciado determinante, que ela expressa da seguinte forma: “saber inglês no mundo de hoje é essencial para o sucesso profissional”.

Resta-nos considerar nossas perguntas de números 4 e 5:

4. Como o discurso do material está organizado de modo a se mostrar includente?

5. Por quais brechas o discurso deixa perceber a base excludente?

A análise proporciona a observação de que os elementos verbal e não verbal se juntam para levar o telespectador a acreditar primeiramente que a língua inglesa é fundamental para o mundo do trabalho. Verificamos isto pela análise dos excertos de números 1 e 2, dos quais destacamos as seguintes porções: [...] *inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor.* [...] (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador – excerto 1), e [...] *você, mais do que ninguém, sabe o quanto o inglês é importante no nosso dia-a-dia. Não é verdade?* [...](TC2000-Inglês 1G, aula 9 – excerto 2). A partir dessa crença que o material institui como senso comum, ele convida o telespectador a estudar a língua inglesa: [...] *você também precisa estudar inglês.* (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador – excerto 1). Finalmente, o material se oferece como meio de o telespectador aprendê-la: [...] *faça uma opção inteligente e estude inglês com a gente.* [...] (TC2000-Inglês 1G, aula 9 – excerto 2). Há, portanto, um movimento que quer fazer com que o telespectador aceite a posição de telealuno para que possa participar de um movimento que afirma a possibilidade de inclusão social do telespectador.

Entretanto, esse mesmo material deixa brechas pelas quais se percebe a exclusão que está em sua base e que aparece, conforme analisado, na seguinte formulação: [...] *inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor*. [...] O material não poderia ser mais textual no que diz respeito à exclusão do que o é ao se dirigir ao telespectador pela formulação [...] *É por isso que você também precisa estudar inglês.* (TC2000-Inglês 1G, aula 1, Tom fala ao telespectador – excerto 1). Ao final, só pretende lhe oferecer um pouquinho do idioma inglês para que possa continuar trabalhando ‘adequadamente’, deixando o domínio mais abrangente do idioma à classe dirigente.

A análise empreendida nesta pesquisa permite-nos percorrer o caminho necessário para constatarmos aquilo que Althusser (1985) explica como sendo a representação das relações imaginárias que os indivíduos mantêm com as condições reais em que vivem, já que o argumento de que sem a língua inglesa

ninguém consegue sobreviver no mundo do trabalho não se sustenta tão facilmente (CARMAGNANI, 2001).

Essa visão da necessidade da língua estrangeira atrelada ao mundo do trabalho aparece ainda na lei que regulamenta a educação de jovens e adultos – EJA. Reza a lei que "[n]o século que se avizinha, e que está sendo chamado de 'o século do conhecimento', mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho."[50]

A lei fala em vida cidadã e mundo do trabalho. Como discutido durante a análise, a vida cidadã deveria incluir todas as práticas em que o cidadão está envolvido, inclusive as práticas relativas ao mundo do trabalho. Ao separar o mundo do trabalho da vida cidadã, pode-se afirmar que, da perspectiva da lei, trabalho e vida cidadã são coisas diferentes. Pode-se depreender dessa construção que há saberes pertinentes ao mundo do trabalho e saberes pertinentes à vida cidadã. Lembremos Carvalho (1998) que afirma que a cidadania burguesa é para a burguesia. Aos trabalhadores, reserva-se o saber pertinente ao mundo do trabalho. A posição final da seqüência *mundo do trabalho* na oração contribui para aumentar o destaque dado a essa esfera da atividade humana. Quer-se dizer que a própria lei estabelece um vínculo forte da educação da massa não burguesa com o mundo do trabalho, que é alvo do material analisado nesta pesquisa.

Como dito anteriormente, ao se concretizar o intuito do discurso sob análise, o telespectador se constituirá em telealuno. Ao aceitar que lhe basta 'um pouquinho' de um saber que o próprio discurso representa como de grande valor simbólico, estará sendo convencido a participar de sua própria violentação.

Finalmente, a análise permite afirmar que a disciplina Inglês pode ser posta metonimicamente em relação, não só ao projeto de educação a distância Telecurso 2000, mas também ao sistema educacional ocidental como um todo. Tal sistema, como exposto no primeiro capítulo desta dissertação, foi construído com base em

[50] Parecer homologado da CEB – Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação, número CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10.05.2000, publicado no Diário Oficial da União de 09.06.2000, Seção 1e, p.15., acessado em http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB11.doc em 31.12.2002.

observações de como o mundo do trabalho se estruturava no início da modernidade e construído de modo a prover esse mundo com trabalhadores que reproduzam a ideologia reservando uma posição privilegiada a uma minoria que lidera a sociedade como um todo.

A análise mostra ainda a contradição existente na base do material. Há um senso comum que afirma categoricamente a necessidade da língua inglesa para todo e qualquer indivíduo que não queira ficar à margem do mundo dito civilizado e moderno, mormente do mundo do trabalho. O discurso analisado, por outro lado, afirma que bastam noções básicas da língua inglesa ao trabalhador, silenciando tanto o discurso que apregoa a necessidade da língua como um bem, quanto o fato de que noções básicas são suficientes apenas para alguém *se virar melhor*. Afinal, se o objetivo for atingir posições mais confortáveis no mundo do trabalho, um pouco de inglês não basta.

Importa a esta discussão observar que essa contradição não aparece apenas no discurso objeto da análise que encaminhamos nesta pesquisa, mas também, e de modo alarmante, na própria legislação sobre a educação de jovens e adultos, conhecida pela sigla EJA. Vejamos o que reza a lei:

> A LDB, em seu art. 26, § 5º , ao incluir obrigatoriamente, a partir de uma lei de caráter nacional, uma língua estrangeira moderna, reconhece esta integração e "nacionaliza" a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela "nacionalização" deste imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, seja para que *a igualdade de oportunidades* no *prosseguimento de estudos regulares* não venha, de novo, a faltar aos concluintes do ensino fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente obrigatório dos conteúdos curriculares desta modalidade de ensino. [...] A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos. Entretanto, a prestação de exames supletivos de língua estrangeira deve ser de oferta obrigatória e de inscrição facultativa pelo aluno.
>
> Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que *deverão*

> *integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento,* segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98.[51]

A esta pesquisa importa destacar que a lei que afirma que a oferta dos exames supletivos de língua estrangeira moderna é obrigatória, afirma que a inscrição dos alunos é facultativa[52]. Se destacarmos ainda que a lei reafirma a "necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira", como não notar a contradição? Afinal, se a própria lei é textual ao afirmar a necessidade do domínio de uma língua estrangeira, mas não exige que o candidato ao certificado de conclusão dos exames supletivos se inscreva nela, o que ela espera desse candidato? Que ele se dedique ao estudo da língua estrangeira por qual motivo?

Pallares-Burke fala de um tempo passado – o iluminismo – em que as elites acreditavam que a harmonia social dependia da ignorância das massas. A estrutura educacional deveria, portanto, levar em conta um indivíduo proveniente de uma classe social que deveria ser mantida sob constante vigilância para que não apresentasse perigo ao *status quo*, já que, conforme muitos acreditavam, "oferecer às massas as mesmas oportunidades educacionais oferecidas às elites era subversivo [...]" (PALLARES-BURKE, 2001, p.56). A defesa da ignorância da plebe era patente. Os pobres precisavam ser educados para aceitar seu lugar.

A autora (PALLARES-BURKE, 2001, p.57-59) fala ainda de uma outra visão que prescrevia a educação à população trabalhadora para o bem da sociedade, desde que fosse composta de conhecimentos que não se estendessem além de

---

[51] Parecer homologado da CEB – Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação, número CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10.05.2000, publicado no Diário Oficial da União de 09.06.2000, Seção 1e, p.15., acessado em http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB11.doc em 31.12.2002.

[52] Acrescente-se a INDICAÇÃO do CEE (Conselho Estadual de Educação) Nº 17/2002 - CEB - aprovada em 15-05-2002, cujo texto reafirma "que a reprovação em Língua Estrangeira Moderna não impede a certificação relativa à conclusão de ensino fundamental e médio, tal como disciplina a Deliberação CEE nº 14/2001", acessada em http://www.ceesp.sp.gov.br/ em 10.01.2002. Considere-se ainda a DELIBERAÇÃO CEE Nº 18/2001 que, ao alterar a Deliberação CEE nº 14/2001, afirma que "A Língua Estrangeira Moderna é componente obrigatório, não se exigindo, contudo, nota ou conceito mínimo para aprovação." Acessada, também em http://www.ceesp.sp.gov.br/ em 10.01.2002.

suas ocupações. Desse modo, o trabalhador não se rebelaria contra seus superiores e desempenharia suas funções pacientemente.

Buffa (2000, p.28) lembra Adam Smith (1723-1790), que, em seu clássico *Riqueza das Nações*, aborda a questão educacional ao tratar dos gastos do estado. A autora afirma que, para ele, os pontos mais essenciais da educação – ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica – devem ser facilitados, encorajados e até mesmo impostos à totalidade da população e que, com poucos gastos, o Estado pode realizar essa tarefa.

A autora destaca do pensamento de Adam Smith o fato de que ele afirma que as vantagens de uma atitude dessas por parte do Estado são grandes, já que a instrução afasta o povo de ilusões e superstições que originam a desordem, e o cita: "a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a educação é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos" (SMITH, 1983[53], p.213-218 apud BUFFA, 2000, p.28).

Gadotti (1987, p.116), ao referir-se à educação permanente, afirma que esse tipo de educação "mostrou-se como uma modalidade nova e aperfeiçoada de *educação do colonizador*." O autor prossegue explicando que a educação permanente representa um incremento de formação profissional que serve para tornar o trabalhador mais rentável e adaptá-lo às novas tecnologias indispensáveis ao mundo do trabalho. O autor conclui que a formação profissional se constitui em um "*álibi* para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura".

Acreditar na possibilidade da apreensão da totalidade da cultura não é aceito pela teoria que embasa esta pesquisa, mas, de qualquer modo, a afirmação do autor dá uma dimensão do que se quer mostrar aqui. Dito de outro modo, e nas palavras de Gadotti (1987, p.117), "[...] a Educação Permanente esconde a continuidade de uma educação para a injustiça, isto é, uma educação inserida num contexto social injusto, o qual ela não coloca em questão." Se o autor fala da continuidade de uma

[53] Smith, A. *A Riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, vol. 2, 1983.

educação para a injustiça, o vocábulo “continuidade” traz implícito todo o sistema educacional, incluindo-se aí o destinado a jovens e adultos que não estudaram na época considerada adequada pelas autoridades educacionais.

Pallares-Burke e Buffa, nas passagens a que nos referimos, falam de um tempo passado remoto. Gadotti fala de um passado recente. Parecem falar do presente.

A análise, cremos, nos leva a verificar a hipótese que explicitamos na introdução a esta dissertação, i.e., a de que a disciplina Inglês do projeto de educação a distância Telecurso 2000 desenvolve-se nas bases de um discurso que parece defender a inclusão social do aprendiz no que diz respeito ao domínio do idioma inglês, o que o poria em condições de igualdade com aqueles que dominam esse idioma, tendo sido o ponto nodal da hipótese a suspeita de que há um processo de exclusão expresso no material. Acreditamos tê-la verificado a se considerar a análise realizada.

Grigoletto (2001, p.140) fala de “[...] saberes diversos e, por vezes, contrastantes que ‘circulam através de vários e diferentes processos ou práticas (o ‘circuito cultural’)’ (Hall, 1997, p.3)”. Vemos o material analisado como integrando o circuito cultural e dando voz, via interdiscurso, a esses saberes diversos e contrastantes de que Grigoletto fala.

A pesquisa que resultou nesta dissertação é motivada por um sentimento de indignação com relação à situação em que se encontra grande parcela da população pertencente a sociedades de países que mantém um grau de desigualdade social assustador e que se pautam pela ideologia neoliberal como, por exemplo, o Brasil.

A partir dessa indignação, esta pesquisa procura se posicionar em um lugar que permita colaborar com ações que procuram evidenciar o *modus operandi* de grupos sociais que trabalham para a manutenção do *status quo*. Ficamos satisfeitos se a discussão encaminhada tiver alcançado tal objetivo. Se isto tiver sido possível, vemos o resultado extra de termos contribuído ainda com o fortalecimento da perspectiva teórica que adotamos, o que, mais uma vez, nos deixará satisfeitos, pois acreditamos em seu potencial para o tipo de reflexão que acabamos de encaminhar.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2ª edição, 1970 (edição 1985).

AMARANTE, M. F. S. *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Avesso da Excelência.* 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

AUMONT, J. *A Imagem.* Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro Campinas, SP: Papirus, 1990 (edição 1995).

BARBOSA, N. R. *Mediação e Negociação de Sentido em Práticas de Educação a Distância Voltadas à Formação Profissional*. 2000 Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

BARTHES, R. Le Mythe, Aujourd'hui. In: *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil. 1957, p. 213-268.

BOURDIEU, P. On symbolic power. In: *Language And Symbolic Power.* Tradução Gino Raymond e Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1977 (edição 1991).

BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso.* Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 1998.

BUFFA, E. Educação e Cidadania Burguesas. In ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Educação E Cidadania: Quem Educa O Cidadão?* São Paulo, SP: Cortez, 1987 (edição 2000).

CARMAGNANI, A. M. G. As Escolas de Línguas e o Discurso Publicitário: Construindo o Desejo da Língua Estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs) *Inglês Como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade*. São Paulo, SP: Humanitas, 2001, p. 111 a 134.

CARVALHO, C. P. F. *Trabalho, Educação e Qualificação Profissional: Um Estudo Sobre o Telecurso 2000*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

CHAUÍ, M. *O Que é Ideologia.* São Paulo: Brasiliense, 1982, Coleção Primeiros Passos.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.* Campinas, SP: Pontes, 1999.

DERRIDA, Jacques *Posições*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1972 (edição 2001).

EAGLETON, T. *Ideologia.* Tradução Luís C. Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Edit. UNESP: Boitempo Editorial, 1991 (edição 1997).

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução coordenada por Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1992 (edição 2001).

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber.* Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1969 (edição 1997).

_____. *Vigiar e Punir.* Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975 (edição 1987).

_____. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1982.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. *O Livro Didático em Questão.* São Paulo, SP: Cortez, 1989 (edição 1997).

FRIGOTTO, G. Educação E Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total E Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRM - Fundação Roberto Marinho; Sistema Fiesp. O que é? In: *Telecurso 2000*, http://www.telecurso2000.org.br/tele2k/scripts/home.asp em março de 2002.

FRM – Fundação Roberto Marinho; Sistema Fiesp, *Manual do Orientador de Aprendizagem – Telecurso 2000.* Rio de Janeiro, RJ e São Paulo, SP: Ed. Globo, s.d.

GADOTTI, Moacir *Pensamento Pedagógico* Brasileiro. São Paulo, SP: Ática, Série Fundamentos, 1987.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRIGOLETTO, M. Processos de Significação na Aula de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. (Org.) *O Jogo Discursivo Na Aula De Leitura: Língua Materna E Língua Estrangeira.* Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, Autoria E Legitimação Do Livro Didático.* Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Língua e Identidade: Representações da Língua Estrangeira no Discurso de Futuros Professores de Língua Inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs) *Inglês Como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade*. São Paulo, SP: Humanitas, 2001, p. 135 a 152.

_____. *A Resistência das Palavras: Discurso e Colonização Britânica na Índia.* Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 2002.

GRUPPI, L. Os Cadernos do Cárcere. In: *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1980.

GUIMARÃES, E. *Texto e Argumentação: Um Estudo de Conjunções do Português.* Campinas, SP: Pontes, 1987 (edição 2002).

GUIMARÃES, G. *TV e Escola: Discursos em Confronto.* São Paulo, SP: Cortez, 1999.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.* Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1992 (edição 1999).

_____. (Org.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* Londres, Califórnia e Nova Delhi: The Open Univ. Press: SAGE, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política: Livro 1: O Processo de Produção do Capital*. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, vol. 1 (2 vols.), 1867 (edição 1999).

MORAES, C. S. V. Instrução 'Popular' e Ensino Profissional: Uma Perspectiva Histórica In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs) *Brasil 500 Anos: Tópicas em História da Educação*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Unidade e Dispersão: Uma Questão do Texto e do Sujeito. In: *Sujeito E Texto*. São Paulo, SP: EDUC, 1988.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos*. Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 1997.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Educação das Massas: Uma 'Sombra' no Século das Luzes. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs) *Brasil 500 Anos: Tópicas em História da Educação*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 1975 (edição 1988).

_____. A Análise do Discurso: Três Épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs) *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas, SP: Edit. da Unicamp, 1983 (edição 1997a).

_____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?* Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1988 (edição 1997b).

PRAVADELLI, C. *Educação a Distância: Pesquisa Realizada em Empresas que Implantaram o Telecurso 2000*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

RAJAGOPALAN, K. A Construção de Identidades e a Política de Representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Orgs.). *Linguagem, Identidade e Memória Social: Novas Fronteiras, Novas Articulações.* Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 77-88.

REIS FILHO, C. *A Educação e a Ilusão Liberal: Origens do Ensino Público Paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.* Campinas, SP: Autores Associados, 1978 (edição 2001).

RONCA, A. C. C. *Ensino Supletivo: Ideologia e Psicologia de um Programa de Educação pela Televisão*. 1981. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

SIMIONATTO, I. *Gramsci: Sua Teoria, Incidência no Brasil, Influência no Serviço Social.* Florianópolis, SC: Edit. da Universidade Federal de Santa Catarina; São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SILVA, T. T. (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.* Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2ª ed., 1995.

TRIVELLATO JR., J. *Educação a Distância: A Biologia no Telecurso 2000.* 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Anexos

Anexo 1

Fonte:

Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 1998:

http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1998&banner=banners

Autor: CARLOS EDUARDO MOREIRA FERREIRA

Editoria: OPINIÃO Página: 1-3 9/8903

Edição: Nacional 21/09/1998

Seção: TENDÊNCIAS/DEBATES

Observações: PÉ BIOGRÁFICO

Educação profissional, uma prioridade

Os desafios provocados pelas crises são o cenário ideal para o surgimento das verdadeiras inovações

CARLOS EDUARDO MOREIRA FERREIRA

Na última década, o mundo do trabalho diversificou-se e alcançou níveis inimagináveis de sofisticação e eficácia. Adquiriu um *status* antes reservado apenas ao universo da educação e do conhecimento. Essa compatibilidade traz consequências em todos os aspectos da vida humana, especialmente no nervo central da atividade produtiva, que é a capacitação profissional.

Ao tornar-se ultrapermeável à velocidade dos avanços da ciência e da tecnologia, o mercado transformou-se numa soma de unidades criativas, fruto da pressão da informação, da experiência e da inteligência sobre os inúmeros desdobramentos da produção e do consumo. Os industriais brasileiros estão conscientes dessa realidade e se preocupam com o futuro. Por isso, procuram sintonizar-se com os instrumentos necessários para aumentar a empregabilidade da população.

Debater a nova realidade do mercado e suas implicações na educação profissional foi um dos principais objetivos do Congresso Internacional de Educação e Trabalho, que reuniu especialistas nacionais e estrangeiros em São Paulo, no hotel Transamérica, em 3 e 4 de setembro. O evento foi realizado pela International

Vocational Training Organization, entidade que congrega 32 países, com sede na Suíça, pela CNI e pelo Senai, com apoio da Unesco.

O congresso concluiu que, cada vez mais, a qualidade do produto, da mão-de-obra e das condições de trabalho é exigência para obter o desenvolvimento econômico e a competitividade industrial. É prioritário aprimorar a formação profissional, condição necessária para a sustentação de empresas e países no mercado competitivo.

Para pesquisadores e especialistas, a educação profissional voltada para o desenvolvimento de competências exigidas pelo sistema produtivo e social, atraente e mais democratizada, viria a fazer frente aos desafios impostos pelas novas tecnologias e pela nova organização do trabalho. Nessa tarefa incluem-se governos, empresários, acadêmicos, sindicatos e trabalhadores.

O Senai, ciente de que hoje o emprego é um espaço em mutação, que se altera com as atividades que o compõem, oferece programas para desenvolver competências que vão além da execução de tarefas; eles visam garantir ao trabalhador condições de acompanhar mudanças, substituir processos em desuso, atuar em diferentes funções, trabalhar em grupo e agir com autonomia.

Outras ações do Senai trazem inovações. É o caso da certificação de competências, ao reconhecer habilidades adquiridas dentro e fora do sistema escolar. Ou da Infovia CNI (sistema que interligará todas as entidades do Sistema CNI via satélite), ao permitir, por exemplo, intercâmbio de informações, educação à distância e teleconferências. A infovia vai reduzir o tempo de difusão das informações entre todas as unidades, tornando possível caminhar pelos centros de excelência do Senai, interligando-se com as demais unidades do sistema numa rede de tecnologia.

Apesar das várias e bem-sucedidas inovações já implementadas, alguns desafios persistem e devem ser enfrentados com criatividade. Se as mudanças na organização do trabalho promovem a difusão do conhecimento por todo o setor produtivo, esbarram no problema da baixa escolaridade do trabalhador brasileiro. E nem todas as regiões dos setores produtivos do país estão no mesmo estágio de

desenvolvimento tecnológico, o que significa atentar, na formação, para as diversidades regionais. Deve-se refrear, ainda, uma tendência de aderir ao "culto às novidades". Inovar por inovar não leva, necessariamente, às metas pretendidas.

Mas os desafios provocados pelas crises são o cenário ideal para o surgimento das verdadeiras inovações. Nessa realidade, merece destaque o "Telecurso 2000", que promove ensino fundamental, médio e atualização profissional, atingindo cidadãos até então excluídos da educação formal, instrumentalizando-os na dura luta pela vida, com suas novas exigências.

Ressalte-se mais uma vez a atuação do Senai, que adapta seus cursos às realidades regionais, permitindo percursos personalizados de formação, com programas abrangentes, que atingem hoje o ensino superior. Sem esquecer o Sesi, com sua infra-estrutura voltada para educação, lazer, esportes e vida social, promovendo a formação integral e harmoniosa do cidadão e rompendo com a educação limitada a um obsoleto e ineficiente pragmatismo.

Certamente, novas iniciativas surgirão. Mas permanecerá um paradigma ao criá-las: o de que a educação é insumo fundamental para uma vida pessoal satisfatória e profissional digna, bem remunerada e plena de realizações. Sem ela não existe futuro.

Carlos Eduardo Moreira Ferreira, 59, é presidente licenciado da Fiesp/Ciesp (Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo) e primeiro vice-presidente licenciado da CNI (Confederação Nacional da Indústria).

Anexo 2

Fonte:
Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 1994.
http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1994&banner=banners
Com quantos paus se faz uma casa?
06/10/94
Autor: CLAUDIO DE MOURA CASTRO
Editoria: DINHEIRO Página: 2-2
Edição: Nacional OCT 6, 1994
Seção: OPINIÃO ECONÔMICA
Arte: Ilustração: Adolar
Observações: Pé biográfico
Com quantos paus se faz uma casa?
CLAUDIO DE MOURA CASTRO

Não há como evitar a conclusão de que o nosso peão é menos produtivo que o norte-americano

Cena um (zona rural, próxima a Chatanooga) – As razões de minha presença naquela ravina no sul do Estados Unidos eram as menos científicas possíveis, pois participava de um festival de asa-delta. Diante do pé-de-vento matinal, só restava ficar bestando no campo de pouso.

Vejo então chegarem dois operários com pança de chope, vestidos com as fantasias do ofício: botinas pesadas com cadarço de couro amarelo, capacete, jeans e os clássicos cinturões de couro onde penduram dezenas de ferramentas. Entra em cena um teodolito para nivelar os alicerces da casinha encomendada pelo clube de vôo. Os próximos instrumentos são mais prosaicos: pá e picareta para os alicerces. Enquanto seca o cimento a serra elétrica prepara a madeira.

No dia seguinte de manhã, entram em cena os pregos e martelos, começando a montagem. Lá pelo fim do dia, estava pronta a casa. As quatro mãos ali presentes

tanto manejavam os teodolitos e as plantas quanto o caminhão, a serra e a mais humilde picareta.

Cena dois (fragmentos de conversa com peão-de-obra, em algum lugar do Brasil) – "Doutor, acabou o prego". "Mas a lata é tão parecida com a de cola!" "Doutor, o motor da serra deu um pipoco e queimou". "E agora, qual é o serviço?" "O senhor marca e a gente cava". "Pois é, eu pensei que a parede era acolá, mas não tem importância, a gente faz de novo". "É, mas o senhor não falou nada". "O traço era para ser 3:1?"

O nosso peão assenta um ladrilho tão bem quanto o operário norte-americano abarrotado de ferramentas. Igualmente correta fica a porta e o reboco impecavelmente plano, apesar de jamais ter posto o pé em uma escola profissional. Mas o nosso operário não sabe contar com quantos paus se faz uma casa.

Não faz muito tempo, as carpideiras da tecnologia denunciavam que com as novas tecnologias vindo por aí, bastava apertar o botão. O trabalho manual seria desqualificado. Mas mesmo na selva de pedra tupiniquim, descobriu-se que a tecnologia moderna é bem mais complicada. De fato, é só apertar o botão. Mas qual o botão? Nem mesmo o nosso humilde peão de obra pode dispensar o uso da cabeça.

O metro quadrado de construção residencial nos Estados Unidos custa US$ 500. Um operário de obra norte-americano, ganha por volta de US$ 2.200 por mês. Então é como se cada mês dele valesse 4,4 metros quadrados.

No Brasil, a construção residencial de classe média custa cerca de US$ 350. E um operário qualificado ganha seus US$ 180 dólares. Ou seja, seu salário mensal vale meio metro quadrado.

Por que o seu salário vale tão poucos metros quadrados, comparado com seu colega norte-americano? Por que, com uma mão-de-obra tão barata, a construção é cara? Certamente, há diferenças de custo de materiais de construção e de tecnologia complicando a questão. Mas isto é apenas uma parte da diferença.

No fundo, não há como evitar a conclusão de que o nosso peão é menos produtivo que seu colega norte-americano. Na hora de assentar o tijolo, provavelmente o ritmo é o mesmo. Mas há outras diferenças.

Um edifício brasileiro de dois andares gasta o material necessário para construir pelo menos um de três. Desperdiça-se material e igualmente tempo, refazendo o errado, remendando o mal compreendido. O peão não calcula, não lê planta, não lê manual, não recebe ordens por escrito, não anota o serviço feito.

Acerta o reboco, mas não sabe quantos sacos de cimento vai precisar. Tem firmeza no pincel, mas não sabe ler quantas demãos o fabricante recomenda. Puxa o fio por conduites labirínticos, mas não sabe calcular a sua bitola. É um artista no enxó mas não sabe calcular o volume de madeira.

Como resultado, exige outros funcionários para cuidar do seu serviço. Não pode ter autonomia de ação na empresa, seja ela grande ou pequena, não sabe gerir estoques de seus materiais e nem antecipar os próximos passos. Empaca ou tropeça em tudo que depende da cabeça.

É perdoável a nossa ira ao ver o aquecedor de água todo desmontado e o pobre "técnico" impotente diante de tantas peças. Mas, de cabeça fria, temos que reconhecer que ele é o menos culpado da sua trágica situação de virtuoso na mão e imbecil na cabeça.

O Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) vem cuidando bastante bem das profissões manuais mais sofisticadas. Mas ficaram de fora os milhões de operários que sabem usar as mãos, mas não aprenderam a usar também a cabeça.

Mas a solução existe. Paulo Freire farejou o caminho hoje trilhado por muitas empresas que tomaram os próprios problemas onde seus funcionários estavam fracassando e fizeram deles o foco e a cartilha do aprendizado. Quem não consegue ler o manual, vai aprender lendo o próprio manual que contêm materiais, idéias e palavras já familiares e mesmo integradas à sua vida profissional. "Devem ser aplicadas duas demãos", diz muito mais do que "As armas e os barões assinalados..."

Algumas empresas brasileiras, como a construtora Método, já estão na pista certa. O Sindicato da Construção sente na carne o problema. O Senai está ruminando e vai sair com alguma coisa. A Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) está trabalhando em um telecurso ambicioso com a Fundação Roberto Marinho. O Instituto Herbert Levy está entusiasmado com a idéia. O Brasil precisa de uma escola básica séria para cortar o mal pela raiz. E precisa dos consertos mencionados acima. Mas vem faltando vontade política. Não é possível que nossos operários possam executar as operações manuais requeridas para fazer uma casa ou uma canoa, mas continuem sem saber quanto paus são precisos.

CLAUDIO DE MOURA CASTRO, 55, é doutor em economia pela Universidade de Vanderbilt (EUA). Foi coordenador-técnico do Eciel (Estudos de Integração Econômica Latino-americana) de 1974 a 79 e diretor do Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de 1979 a 82.

Anexo 3

Fonte:
Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 1996.
http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1996&banner=banners
30/06/96
Origem do texto: Da Reportagem Local

Editoria: EMPREGOS Página: 8-3
Edição: Paulistana Jun 30, 1996
Observações: COM SUB-RETRANCA
Vinheta/Chapéu: PELA TV
Assuntos Principais: EDUCAÇÃO; TELECURSO 2000 /PROGRAMA DE TV/
Telecurso vai para o Japão e negocia com a Argentina
da Reportagem Local

O Telecurso 2000, programa de educação pela TV da Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e Fundação Roberto Marinho, tem novidades para 96.

"Levaremos as aulas ao Japão, para 120 mil pessoas, e estamos ensaiando parceria com a Argentina", diz Hugo Barreto, 41, coordenador. Outro projeto é oferecer educação a 112 mil presidiários.

O programa é levado ao ar pela TV Cultura e pela TV Globo. Há aulas referentes ao primeiro e ao segundo grau, além dos cursos profissionalizantes.

Empresas também fazem parte do programa. São 248. Outras 64 instituições aderiram ao projeto. Segundo Barreto, a tendência é de crescer a participação.

"Elas estão percebendo que educação é um item fundamental. E, além disso, a norma ISO 9000 exige que todos os funcionários tenham o primeiro grau completo."

O programa é levado ao ar pela TV Cultura e pela TV Globo. Há aulas referentes ao primeiro e ao segundo grau, além dos cursos profissionalizantes.

Empresas também fazem parte do programa. São 248. Outras 64 instituições aderiram ao projeto. Segundo Barreto, a tendência é de crescer a participação.

"Elas estão percebendo que educação é um item fundamental. E, além disso, a norma ISO 9000 exige que todos os funcionários tenham o primeiro grau completo."

30/06/96
Origem do texto: Da Reportagem Local
Editoria: EMPREGOS Página: 8-3
Edição: Paulistana Jun 30, 1996
Observações: COM SUB-RETRANCA
Vinheta/Chapéu: PELA TV
Assuntos Principais: EDUCAÇÃO; TELECURSO 2000 /PROGRAMA DE TV/
Telecurso vai para o Japão e negocia com a Argentina
da Reportagem Local

O Telecurso 2000, programa de educação pela TV da Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e Fundação Roberto Marinho, tem novidades para 96.

"Levaremos as aulas ao Japão, para 120 mil pessoas, e estamos ensaiando parceria com a Argentina", diz Hugo Barreto, 41, coordenador. Outro projeto é oferecer educação a 112 mil presidiários.

Anexo 4

Fonte:

Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 1995.

http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1995&banner=banners

Projeto une escola pública e particular em São Paulo

03/10/95

Autor: FERNANDO ROSSETTI

Origem do texto: Da Reportagem Local

Editoria: COTIDIANO Página: 3-4

Edição: Nacional OCT 3, 1995

Observações: COM SUB-RETRANCA

Assuntos Principais: EDUCAÇÃO; PARCERIA; ESCOLA PÚBLICA; ESCOLA PARTICULAR; ENSINO SUPLETIVO

Projeto une escola pública e particular em São Paulo

FERNANDO ROSSETTI

Da Reportagem Local

Cerca de dez escolas particulares do Estado de São Paulo começam, até o final do ano, um programa de parceria com escolas públicas para oferecer ensino supletivo a populações carentes.

"A idéia é um colégio particular patrocinar uma escola pública que queira montar uma telesala de ensino supletivo, afirma Fernando Antônio Carvalho de Souza, 47, diretor da Escola Ápice _que vai "adotar uma escola em Pindamonhangaba (140 km a nordeste de São Paulo).

O programa está sendo promovido pelo Grupo-Associação de Escolas Particulares, sindicato que reúne 53 estabelecimentos privados de ensino no Estado, em conjunto com a Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e a Fundação Roberto Marinho.

É semelhante ao programa promovido desde agosto pela Secretaria de Estado da Educação _que vai custear o funcionamento de cem telesalas, em

escolas que receberão da Fiesp antena parabólica, televisão e vídeo, e, da Fundação Roberto Marinho, todo o material do Telecurso 2000. O Telecurso 2000 é um programa de supletivo à distância _transmitido pela TV, mas que pode ser distribuído em fitas de vídeo_, que cobre 1º e 2º graus.

No caso do programa do Grupo, em vez de o Estado custear a manutenção das telesalas, serão as escolas particulares que farão isso.

Cada telesala terá a capacidade para 50 a 100 alunos _com mais de 18 anos_, que desenvolverão seus estudos em ritmo individual, sob a tutela de um professor.

O Colégio Mater Dei (zona sul de São Paulo), por exemplo, discute a instalação de uma telesala com a EEPG (Escola Estadual de Primeiro Grau) Ludovina Credidio Peixoto, sua quase vizinha.

``Essa é uma porta de entrada para uma parceria maior com a escola pública", afirma o diretor do Mater Dei e presidente do Grupo, Sylvio Gomide, 42.

Em Itu (92 km a noroeste de São Paulo), o Colégio Terras de São José custeará a telesala da EEPG Dr. Cesário Motta. O diretor do colégio, Luiz Roberto da Silveira Castro, calcula que gastará de R$ 500 a R$ 1.000 por mês.

``Um dos nossos objetivos é conseguir parceiros para nossas escolas. Só com a união dos esforços dá para melhorar a rede pública", afirma Maria Zilda Cesarotto, delegada de ensino da região de Itu.

Também participam do programa as escolas particulares Lourenço Castanho _que "adotará a EEPG Martin Filho_, Augusto Laranja, Nossa Senhora das Graças (leia texto ao lado) e a Organização Sorocabana de Ensino.

Quando reunir dez escolas, o Grupo formalizará um convênio com a Secretaria da Educação e com a Fiesp _que doa os aparelhos, no valor de cerca de R$ 700.

Anexo 5

Fonte:

Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 1995.

http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1995&banner=banners

Maluf critica curso de latim da USP

15/02/95

Autor: Editoria: COTIDIANO Página: 3-8

Edição: São Paulo 15/09/95

Observações: SUB- RETRANCA

Assuntos Principais: PREFEITURA; EDUCAÇÃO; ENSINO; PROJETO; CURSO; CRÍTICA

Maluf critica curso de latim da USP

Da Reportagem Local

O prefeito Paulo Maluf anunciou ontem convênio entre a secretaria municipal da Educação, o Senai, a Fiesp e a Fundação Roberto Marinho.

Segundo o acordo, o Senai vai ministrar ensino técnico a alunos da rede municipal. A prefeitura vai dar apoio às empresas que quiserem aderir ao Telecurso 2000, programa de ensino à distância.

Maluf disse que a intenção da prefeitura é "educar para o emprego, para o mercado de trabalho". Ao explicar a "educação para o trabalho", o prefeito ironizou os cursos de latim e grego da USP (Universidade de São Paulo).

"A USP tem seus cursos de línguas greco-latinas, que talvez tenham lá sua importância, mas forma gente para empregos inexistentes. A pessoa se forma e não tem emprego, tem que ser professor. Os cursos têm mais professores do que alunos", disse Maluf.

Segundo os termos do convênio, o Senai vai ministrar ensino profissional para deficientes auditivos das escolas especiais da rede municipal e para alunos de 1º e 2º grau.

O Senai também vai treinar funcionários da prefeitura, que não vai gastar com a prestação desse serviço.

No convênio com a Fiesp, a prefeitura vai treinar "orientadores de aprendizagem" de trabalhadores de empresas interessadas em participar do Telecurso 2000. O município também vai avaliar os alunos e expedir diplomas.

O Telecurso 2000 é uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho e da Fiesp, que investiram respectivamente US$ 26 milhões e US$ 17 milhões.

Anexo 6

Fonte:

Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 2000.

http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp2000&banner=banners

Vicentinho fez supletivo à distância

Folha de São Paulo 02/04/2000

Autor/Origem do texto: Da Reportagem Local

Editoria: COTIDIANO Página: 3-3

Edição: Nacional Apr 2, 2000

Legenda Foto: O sindicalista da CUT Vicentinho, que tentou conciliar os estudos com a atividade de presidente de sindicato de trabalhadores

Crédito Foto: Joel Silva - 24.nov.99/Folha Imagem

Observações: SUB-RETRANCA

Vinheta/Chapéu: ESCOLHA

Assuntos Principais: EDUCAÇÃO; ESCOLA; FRAUDE; SUPLETIVO; VICENTE PAULO DA SILVA /VICENTINHO/

Vicentinho fez supletivo à distância

Sindicalista da CUT hoje faz direito na Uniban, em São Bernardo do Campo

da Reportagem Local

O supletivo à distância foi a única opção encontrada pelo sindicalista Vicente Paulo da Silva, o Vicentinho, 43, para conseguir concluir o ensino médio.

"Eu já era presidente da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e não tinha condições de frequentar um curso normal", afirma o sindicalista.

Antes de se matricular em um curso, no entanto, ele tomou o cuidado de procurar uma instituição que fosse séria.

"Ouvi várias pessoas e decidi que ia fazer o Telecurso 2º Grau oferecido pelo Sesi e pela Fundação Roberto Marinho", afirma.

Vicentinho se matriculou aos 39 anos no curso e, desde então, tentou conciliar os estudos com a atividade de presidente da CUT. "Eu aproveitava para ler

no avião, no carro e houve vezes em que eu passei a noite quase em claro para poder estudar", afirma o sindicalista.

A matéria que Vicentinho teve mais dificuldade foi física. "Eu fui reprovado em uma prova e, na segunda, passei raspando. Nas outras disciplinas foi mais fácil, principalmente porque eu já tinha hábito de leitura", diz.

No ano passado, como já sabia que ia deixar a presidência da CUT neste ano, Vicentinho decidiu que era hora de conseguir uma vaga em uma universidade.

"Passei em três instituições. Fiquei em dúvida entre o curso de sociologia e o de direito, mas acabei optando pelo de direito", diz. Ele hoje estuda na Uniban (Universidade Bandeirante de São Paulo), em São Bernardo do Campo.

Sobre os trabalhadores que tentam comprar um diploma, sem ter feito um curso, Vicentinho avisa que o tiro pode sair pela culatra.

"O mais provável é que a pessoa que faça isso acabe jogando dinheiro no lixo. O que os empregadores estão exigindo não é o diploma de papel, mas sim o conhecimento", diz.

O presidente da CUT afirma também que, dificilmente, uma pessoa que compra um diploma sem ter conhecimento consegue com facilidade uma vaga no mercado de trabalho.

"Com o desemprego nos níveis atuais, a disputa por uma vaga em uma empresa é muito acirrada. Antes de ser contratado, o trabalhador passa por vários exames e entrevistas", diz.

Anexo 7

Fonte:

Busca por telecurso no texto integral do jornal Folha de São Paulo de 1995.

http://www.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp1995&banner=banners

Autor/Origem do texto: Da Reportagem Local

Editoria: COTIDIANO Página: 3-3

Edição: Nacional 02/04/2000

Observações: SUB-RETRANCA

Assuntos Principais: EDUCAÇÃO; VENDA; DIPLOMA; ESCOLA; FRAUDE; SÃO PAULO /SP/

Origem de cursos é séria

da Reportagem Local

O curso supletivo à distância não foi inventado para conseguir o diploma com mais facilidade.

Quando realizado seriamente, essa modalidade de ensino para jovens e adultos é uma alternativa que dá estímulo às pessoas que desejam voltar a estudar, mas muitas vezes se vêem impedidos pela falta de tempo.

Essa é a avaliação do relator do parecer Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Carlos Jamil Cury, membro do CNE (Conselho Nacional de Educação).

Segundo ele, os conselhos municipais e estaduais deveriam ser co-responsáveis pela emissão de falsos certificados, quando permitem o funcionamento das escolas que adotam esse procedimento em seus municípios.

"O próprio Código de Defesa do Consumidor prevê que o dinheiro seja devolvido se o aluno se sentir lesado", diz Cury.

Para Marta Dias Teixeira, técnica em educação do Senai, pessoas que visam apenas a obtenção do diploma, sem se preocupar com a importância conteúdo do curso, são as mais facilmente enganadas.

"Ninguém consegue aprender todo o ensino médio em apenas dois meses. O ensino à distância é um trabalho sério que depende de muita dedicação por parte do aluno", diz Marta.

O Senai, entidade com 58 anos na área de educação e treinamento, oferece oferece o Telecurso 2000 _programa veiculado em empresas e redes de TV.

Anexo 8

Telecurso 2000 – Inglês – 1º. Grau[54], teleaula 1.

Passagem 1:

Esta passagem inicia-se com um homem falando ao telefone - um telefone público, no plano de fundo. Ele fala em inglês. Entra um rapaz no plano frontal a falar com o telespectador. Mais tarde aprenderemos que os nomes deles são Tom (T.) e Nei (N.). Enquanto Tom fala ao telefone, Nei entra na passagem e fala ao telespectador.

T.: Hello! Jim? Hi, this is Tom.

N.: Opa. O cara é gringo. Ele tem um tipo de americano, não tem?

T.: What's going on in New York?

N.: Não falei? Ele disse Nova Iorque, que é nos Estados Unidos. Eu sei porque entendo umas palavrinhas em inglês.

T.: Listen Jim. I just called to tell you I'm already in Brazil.

N.: Ele disse que ele tá no Brasil. Aposto e ganho.

T.: Yes.

N.: 'Yes' é sim. Eu sabia.

T.: I see. All right Jim. But I've got to hang up now. Ok. I'll keep in touch. Take care.

N.: Humm. Não entendi patavina do que ele disse. E você? Entendeu alguma coisa?

[54] Como apontado no capítulo 1, o material foi produzido na época em que a nomenclatura oficial era 1º. Grau em vez de Ensino Fundamental, como atualmente.

T.: [Dirigindo-se ao telespectador] Se você não entendeu direito, não tem importância. A partir de hoje você vai me entender cada vez melhor.

T.: Nós estamos começando hoje o nosso telecurso de inglês, uma língua que todo mundo precisa saber um pouquinho para se virar melhor. É por isso que você também precisa estudar inglês. Nesta primeira teleaula você vai descobrir que aprender inglês é muito mais fácil do que a gente imagina. Você vai conhecer pessoas que usam o inglês com naturalidade no seu dia-a-dia. E uma dessas pessoas sou eu mesmo. Meu nome é Thomas, mas meus amigos me chamam de Tom.

N.: E Tom. O que você está fazendo aqui no Brazil?

T.: Eu sou repórter. Eu escrevo matérias sobre o Brasil para um jornal americano. E o meu trabalho hoje é entrevistar pessoas que usam o inglês mesmo morando aqui no Brasil.

N.: É? E você vai me entrevistar também?

T.: Vou sim, mas não agora. Primeiro vamos entrevistar alguém que precisa se virar com o inglês para poder trabalhar.

Passagem 2:

Esta passagem inicia-se por Tom falando ao telespectador. Ele está no primeiro plano e há uma oficina de equipamentos eletro-eletrônicos no plano de fundo, na qual há um balcão longo que cruza a oficina de um lado ao outro. Há um homem trabalhando no balcão - Washington (W.) e uma estante atrás do homem onde vemos alguns aparelhos. Tom adentra a oficina.

T.: Este é o Washington. Ele é o dono desta oficina que você está vendo. O Washington conserta de tudo, inclusive aparelhos eletrônicos importados. Bem, são oito e meia da manhã e o Washington já está trabalhando. Vamos lá conversar com ele. Good morning, Washington.

W.: Good morning. Isso quer dizer bom dia.

T.: Exatamente. Good morning quer dizer bom dia.

W.: Então, good morning pra você também.

T.: Me conta uma coisa, Washington. Do you speak English?

W.: Falar inglês? Eu? Eu não. Mas eu me viro muito bem é para entender o que está escrito nesses manuais aqui. Sabe como é, né. Manual de aparelho importado vem tudo em inglês, e, pra saber como funciona, tem que ler o manual.

T.: E é muito difícil entender o que está escrito nesses manuais?

W.: Eu não vou dizer que é fácil não, mas a gente vai se virando como pode, né. E, Quando a coisa aperta, a Diana me dá uma forcinha aqui. A Diana é minha filha.

Passagem 3:

Esta passagem acontece na cozinha do casal de americanos, David e Beth Carter. São apresentados Diana (Di.), a filha de Washington, David Carter (Da.) e Beth Carter (B.). Diana está a preparar uma mamadeira ao passo que o casal está a tomar o desjejum. Tom adentra a cozinha. O casal tem um forte sotaque ao falar português.

T.: Esta é a Diana, a filha do Washington. Diana está aprendendo a falar inglês para poder um dia estudar fora do país, e, para praticar o inglês, ela está trabalhando como babá para um casal de americanos: o David e a Beth Carter.

Da.: Hi. My name is David. Você entendeu o que eu disse? Hi. My name is David. Eu sou americano, mas trabalho no Brasil, instalando máquinas importadas em empresas brasileiras. Nice to meet you.

B.: My name is Beth. Eu sou casada com o David e também trabalho. Sou secretária numa agência de viagens. Nice to meet you.

Di.: Oi. Meu nome é Diana. Enquanto eles trabalham, eu cuido do Bobby, o filhinho deles.

T.: Nice to meet you, Diana. My name is Tom.

Di.: Nice to meet you, Tom.

T.: Quer dizer, então, que você é a baby sitter do filho deles.

Di.: É. Eu sou a babá do Bobby.

T.: Humm. Você acha bom trabalhar numa casa de americanos?

Di.: É. Pra mim é muito bom, porque me ajuda a aprender inglês. Vai acostumando o ouvido, sabe.

T.: Certo. Você acha o inglês muito diferente do português?

Di.: Em algumas coisas é sim. Os sons das letras são diferentes.

T.: Você poderia dar um exemplo dessa diferença?

Di.: Humm. Deixa eu pensar um pouco.

Passagem 4:

Esta passagem mostra uma divisão das aulas que se repetirá ao longo do curso: 'Vamos Pensar um Pouco?' Nela, questões de gramática, vocabulário e pronúncia são discutidas. É conduzida pela voz de um narrador (Na.).

Na.: Vamos pensar um pouco. Vamos pensar um pouco nos sons das palavras em inglês. Quando a gente diz 'Nice to meet you', por exemplo, se a gente fosse dizer a palavra 'nice' do jeito que se fala em português, a gente diria /nise/.

Passagem 5:

Ainda na cozinha dos Carter.

Di.: Em português a gente diria /nise/. O som do ‘i’ na palavra ‘nice’ é diferente do som do ‘i’ que a gente está acostumado a ouvir em português.

T.: Isso que a Diana falou é muito importante para você aprender inglês. Nem sempre os sons das letras são os mesmos que a gente está acostumado na língua portuguesa.

Di.: Ah, mas não se preocupe com isso. Vai por mim, que a gente se acostuma fácil com esses sons diferentes.

T.: Pois é. O mais importante é você tentar entender as palavras e as expressões da língua inglesa, prestando muita atenção nas situações em que elas aparecem.

Passagem 6:

Nesta passagem, contracenam um lanterninha (L.) e um espectador (E.) numa sessão de cinema. Nesse cinema são exibidos filmes mudos.

L.: Para você entender melhor as palavras e as expressões em inglês, as nossas teleaulas sempre vão ter uma sessão de cinema.

E.: Pois é. E vai ser escutando as nossas conversas durante os filmes que você vai aprender inglês. É ou não é, ô da lanterna? Aliás, manda soltar esse filme que o pessoal lá em casa deve estar curioso para saber como é que isso aqui vai funcionar. Vamos lá?

É exibido um filme mudo em preto e branco.

Passagem 7:

Esta passagem exibe, pela primeira vez a agência de viagens onde boa parte do Telecurso se passará. Lá trabalham, além de Beth Carter, Virgínia (V.), Nei e Júlio (J.).

T.: E aqui tem mais alguém que eu quero apresentar para você. Aqui as pessoas também usam inglês para se comunicar no seu trabalho. Eu vou falar com eles. Bom, agora é uma e meia da tarde. Você preste muita atenção no que eu vou dizer antes de começar a conversa.

Tom dirige-se ao pessoal da agência:

T.: Good afternoon.

V.: Good afternoon.

J.: Good afternoon.

T.: Será que vocês poderiam conversar comigo um minutinho?

V.: Do you speak Portuguese? Humm. Bobagem a minha. É claro que o senhor fala. É que a gente, assim, fica assim, tão acostumada, que...

T.: Bem. Eu falo assim assim. Mas eu estou justamente fazendo uma reportagem sobre pessoas que precisam falar inglês, como vocês que têm essa agência de viagens. Mas, quem é o patrão aqui.

V.: I'm the boss.

J.: I'm the assistant.

V.: Na verdade, o Júlio é praticamente meu sócio, não é mesmo, Júlio?

J.: Yes, I'm your co-worker.

V.: Oh, good.

T.: Vocês usam muito material em inglês aqui?

J.: Bastante. Nós temos esses folhetos aqui, olha. Tá vendo? Quando aparecem estrangeiros interessados em excursões, nós temos vídeos, áudio-visuais. Ah... Nei, por favor, traz umas fitas de vídeo pra gente.

N.: Ah, tá. É pra já boss. Tá aqui. Ah, é pro senhor. Ele veio fazer uma entrevista comigo, né?

T.: É, na verdade, eu vim entrevistar todos vocês. Mas, antes, deixa o Júlio me mostrar o que tem nessas fitas.

J.: Olha só. Tá vendo? This is the Amazon, this is the Pantanal, e assim por diante.

T.: Very interesting. Mas, aqui na agência, todo mundo fala inglês?

N.: Todo mundo. É, quer dizer, eu engano, né? Mas eu vou aprender, viram?

V.: This is Nei, the office-boy.

N.: What's up?

Passagem 8:

Nesta passagem aparece uma nova divisão da aula chamada 'What's up?". Nei aparece na agência de viagens controlando um projetor de slides. Ele projeta algumas imagens que ilustram vocabulário novo.

N.: Você sabe o que quer dizer 'What's up?' Não? Ah, mas não precisa ficar chateado. Eu também não sabia. 'What's up?' quer dizer 'O que está acontecendo?' Presta atenção no que você tá lendo na sua tela. [What's] Repara na palavra 'what's'. Esse sinalzinho antes do 's' é pra mostrar que a gente juntou duas palavras: 'what' e 'is'. Esse é o jeito certo de escrever 'What is up?'. Mas quando a gente fala, a gente come o som do i: /watsap/. E você vai ver essa expressão em todas as nossas teleaulas. Quando essa imagem [What's up?] aparecer na sua tela, é sinal que você vai descobrir palavras em inglês que a gente usa no dia-a-dia quase sem perceber. Só pra você Ter uma

idéia, eu sou um ‘office-boy’. Quer dizer ‘garoto de escritório’. Ah, essa cê já sabia, né? Ah, tá bom. Mas olha só. Só aqui na agência tem um monte de palavras mais. Quer ver? ‘traveller-check’, que é cheque de viagem; ‘ticket’, que é bilhete ou passagem; ‘round-trip’, que é viagem ida-e-volta; e ‘check in’, que é aquele lugar que você entrega sua bagagem quando vai viajar. Rapaz, se a gente juntar tudo quanto é palavra de inglês que a gente já sabe, quase sem saber que sabe, dá até pra fazer um dicionário.

T.: E, além das palavras que a gente está acostumado a usar, as teleaulas de inglês vão estar sempre mostrando palavras e expressões novas. Elas vão aparecer na seção ‘What’s new?’.

Passagem 9: What’s new?

Nessa passagem, vêem-se imagens já apresentadas durante a teleaula, à medida em que Tom vai retomando as novidades apresentadas.

T.: ‘What’s new?’ é uma pergunta que quer dizer ‘Quais são as novidades?’. What’s new na teleaula de hoje? Às oito e meia da manhã eu cumprimentei o Washington dizendo ‘Good morning Washington!’. Quando eu cheguei na agência de viagens era uma e meia da tarde. Eu cumprimentei as pessoas dizendo ‘Good afternoon!’. E você viu que todos os personagens da teleaula de hoje disseram a mesma coisa quando se apresentaram. Eles disseram ‘Nice to meet you!’.

Passagem 10:

De volta à agência de viagens:

N.: Nice to meet you, Tom.

T.: Nice to meet you, Nei.

J.: Nice to meet you, telealuno.

V.: Nice to meet you.

T.: Você viu quanta coisa você já sabe de inglês?

N.: E se quiser conferir, é só assistir à revisão.

T., N., J. e V.: Bye!

Passagem 11 - Revisão:

Na.: E atenção. Se liga aí que é hora da revisão. Nesta primeira teleaula, você viu porque é importante estudar inglês. Você conheceu os personagens que vão ajudar a gente a aprender esta língua. Pessoas que usam o inglês para se comunicar no seu dia-a-dia. Você já aprendeu até mesmo algumas palavras em inglês, e viu que elas têm um som diferente das palavras em português.

Passagem 12 - final:

T.: Você também viu que, na nossa teleaula de hoje, todas as pessoas disseram a mesma coisa quando se apresentaram: 'Nice to meet you!'. E o que será que 'Nice to meet you!' quer dizer? Bem, vai pensando aí na sua casa que na próxima teleaula a gente responde. Mas, enquanto você pensa, eu vou terminar mais um artigo sobre o Brasil para o meu jornal nos Estados Unidos. Até a próxima.

Fim da teleaula de número 01.