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

MARIA INÊS DE OLIVEIRA HERNANDEZ

**O discurso de materiais digitais de ensino de inglês para negócios:
conflito de vozes na constituição de subjetividades do sujeito
corporativo num mundo globalizado**

São Paulo

2014

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

MARIA INÊS DE OLIVEIRA HERNANDEZ

O discurso de materiais digitais de ensino de inglês para negócios: conflito de vozes na constituição de subjetividades do sujeito corporativo num mundo globalizado

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Grammatico Carmagnani.

São Paulo

2014

Nome: HERNANDEZ, Maria Inês de Oliveira

Título: **O discurso de materiais digitais de ensino de inglês para negócios:**
conflito de vozes na constituição de subjetividades do sujeito corporativo num mundo
globalizado.

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de doutora em Letras.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Anna Maria Grammatico Carmagnani

Prof ^(a) Dr ^(a) _____

Prof ^(a) Dr ^(a) _____

Prof ^(a) Dr ^(a) _____

Prof ^(a) Dr ^(a) _____

DEDICATÓRIA

Aos queridos Alberto, meu marido, e Lucas, meu filho, pelo amor e apoio incondicionais.

À querida Sueli, minha irmã, por acreditar em mim.

À Thereza e Sebastião, meus amados pais, pelos valores e vidas exemplares.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Professora Anna Maria Grammatico Carmagnani, pela disposição em ler, ouvir e contribuir, pela orientação perspicaz e pela sabedoria em lidar com meus (des)caminhos ao longo do meu doutorado.

À Professora Walkyria Maria Monte Mór e ao Professor Carlos Renato Lopes, pelas leituras críticas e pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação de doutorado.

Aos estimados colegas do GEDIM, pelas discussões animadas e produtivas, pela amizade e pelos momentos de descontração.

Aos queridos amigos e familiares, pela compreensão da razão de minha ausência em vários momentos e pelo apoio e interesse em minha pesquisa.

À minha querida amiga, Maria Márcia Matos Pinto, pela leitura cuidadosa, pelas sugestões e pelo incentivo.

Aos meus colegas professores e aos meus alunos, pela inspiração e trocas de experiências.

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos de imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização, próprias às estruturas do poder moderno.

Michel Foucault. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.

RESUMO

HERNANDEZ, M. I. O. **O discurso de materiais digitais de ensino de inglês para negócios:** conflito de vozes na constituição de subjetividades do sujeito corporativo num mundo globalizado. 2014. 308f. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Este estudo objetiva analisar materiais didático-digitais que acompanham livros de ensino de inglês para negócios, problematizando seus dizeres e as subjetividades produzidas para o aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo e sua relação com o discurso do neoliberalismo e o da globalização, os quais afetam de modo incisivo nosso momento contemporâneo. Pretendemos, sobretudo, desmistificar a representação do material pedagógico como um repositório de verdades científicas, livre de posicionamentos ideológicos, buscando promover uma atitude mais indagadora de professores e alunos frente aos materiais didáticos, em qualquer modalidade, impressos ou digitais. Interessa-nos investigar os imbricamentos discursivos, a noção de tecnologia implícita, a representação da língua inglesa e a variante do inglês sendo ensinada, dado que essas questões constituem os materiais analisados e incidem sobre as construções subjetivas. A hipótese que direciona este trabalho é a de que o discurso desses materiais digitais constrói subjetividades heterogêneas e contraditórias. Assim, o discurso que pretende inculcar um único modelo de sujeito apresenta fissuras que possibilitam momentos de resistência e de constituição de subjetividades não hegemônicas no mundo globalizado. Fundamentamos nossa análise nos conceitos da visão discursiva do sujeito (clivado e descentrado), formado no e pelo discurso (heterogêneo, polifônico, ideológico), perpassado por relações de poder (em que a resistência é constitutiva), aliando, portanto, nossa perspectiva discursiva às reflexões de Michel Foucault (1982, 1983, 1996a, 1997a, 1997b) acerca das relações de poder e saber, além da contribuição de Gilles Deleuze (1990a,b) sobre a sociedade de controle, na qual o poder é exercido de modo mais sutil e refinado, gerando uma modulação permanente do sujeito. Verificamos que o discurso pedagógico desses materiais digitais, formado a partir de dizeres hegemônicos dos discursos do neoliberalismo e da globalização, engendra um processo de subjetivação vigoroso, indicando ao sujeito como deve ser e agir no meio corporativo a fim de ser bem-sucedido. Por outro lado, esse mesmo discurso mostrou-se afetado por enunciados de práticas discursivas concorrentes, promovendo subjetividades contraditórias, mas não necessariamente em dissonância com os discursos hegemônicos.

Palavras-chave: sujeito; discurso; relações de poder-saber; sociedade de controle; neoliberalismo; inglês para negócios; material didático-digital.

ABSTRACT

HERNANDEZ, M. I. O. **The discourse of digital didactic materials for teaching business English:** conflict of voices in the constitution of subjectivities of the corporate subject in a globalized world. 2014. 308p. Thesis (PhD) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

This study aims at analyzing digital didactic materials which accompany books for teaching Business English, questioning their sayings and the subjectivities produced for the learner/future or present corporate worker and their relation to the discourses of neoliberalism and globalization, which deeply affect our contemporary moment. Most importantly, we intend to demystify the representation of the didactic material as a repository of scientific truths, free from ideological positionings, hoping to encourage teachers and students alike to be more questioning in relation to pedagogical materials, in any modality, printed or digital. We are interested in examining the articulation of discourses, the implicit notion of technology, the English language representation and the English variant that is being taught, since all these issues constitute the analyzed materials and affect the construction of subjectivities. The hypothesis which guides this work is that the discourse of these digital didactic materials constructs heterogeneous and contradictory subjectivities. Thus, the same discourse which intends to inculcate one model of subject presents ruptures which promote moments of resistance and the constitution of non-hegemonic subjectivities in the globalized world. We base our analysis on concepts of the discursive perspective, in which the subject (divided and decentered) is formed in and by discourse (heterogeneous, polyphonic, ideological), affected by power relations (in which resistance is implicit), adding to our discursive view Michel Foucault's (1982, 1983, 1996a, 1997a, 1997b) reflections about the relations between power and knowledge, besides Gilles Deleuze's (1990a,b) contribution on the society of control, in which power is exercised in a subtler and more refined way, generating a permanent modulation of the subject. We verified that the pedagogical discourse of these digital materials, formed by hegemonic sayings from the discourses of neoliberalism and globalization, engenders a vigorous process of subjectivation, indicating to the subject how he or she should be and act in the corporate environment in order to be successful. On the other hand, this same discourse revealed itself to be affected by enunciations from competing discursive practices, promoting contradictory subjectivities, but not necessarily out of tune with the hegemonic discourses.

Key words: subject; discourse; power-knowledge relations; society of control; neoliberalism; business English; digital didactic material.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BM	Banco Mundial
BR	Business Result
BSU	Business Start Up
EL	Elementary
FD	Formação(ões) discursiva(s)
FMI	Fundo Monetário Internacional
GQT	Gestão de Qualidade Total
ILE	Inglês como língua estrangeira
ILF	Inglês como língua franca
ILI	Inglês como língua internacional
LD(s)	Livro(s) didático(s)
LE	Língua estrangeira
LF	Língua franca
LI	Língua internacional
ML	Market Leader
PRE	Pre-intermediate
WE	World English
WEs	World Englishes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa do livro BR-PRE	106
Figura 2 -	Primeira página do livro do aluno BR-PRE	112
Figura 3 -	Menu do CD-ROM BR-PRE	117
Figura 4 -	BR-PRE, Unit 1, Exercises & Tests, Working with words 1	120
Figura 5 -	BR-PRE, Phrasebank	122
Figura 6 -	BR-PRE, Glossary, Unit 1	124
Figura 7 -	Capa do livro BSU 1, Workbook	130
Figura 8 -	Primeira página do livro do aluno BSU 1	132
Figura 9 -	Menu do CD-ROM BSU 1	135
Figura 10 -	BSU 1, Unit 3, Vocabulary	136
Figura 11 -	BSU 1, Unit 6, Time out	140
Figura 12 -	Capa do livro ML-EL	151
Figura 13 -	Primeira página do livro do aluno ML-EL	154
Figura 14 -	Menu do CD-ROM ML-EL	156
Figura 15 -	ML-EL, Case Study 4, Introduction	164
Figura 16 -	ML-EL, Case study 4, Maze	166
Figura 17 -	BSU 1, Unit 11, Time out	189
Figura 18 -	ML-EL, Unit 6, Listening	197
Figura 19 -	ML-EL, Video transcripts, 1.1a	237
Figura 20 -	ML-EL, Video transcripts 1.1b	238
Figura 21 -	ML-EL, Video transcripts 1.2	244
Figura 22 -	ML-EL, Video transcripts 1.3a	247
Figura 23 -	ML-EL, Video transcripts 1.3b	250
Figura 24 -	ML-EL, Video transcripts 1.4	252
Figura 25 -	ML-EL, Video transcripts 1.6	255
Figura 26 -	BSU 2, Unit 4, Vocabulary	278
Figura 27 -	ML – PRE, Unit 7, Listening	308

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I	23
CAPÍTULO 1 – A GLOBALIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS	24
1.1 A globalização	25
1.2 A globalização da língua inglesa	30
1.2.1 Inglês como língua estrangeira (ILE)	33
1.2.2 Inglês como segunda língua (ISL)	35
1.2.3 Os círculos de Kachru e World Englishes (WEs)	36
1.2.4 Inglês como World English (WE)	39
1.2.5 Inglês como língua franca (ILF) ou Inglês como língua internacional (ILI)	41
CAPÍTULO 2 – DISCURSO DO NEOLIBERALISMO: PRÁTICAS E EFEITOS	47
2.1 As origens do neoliberalismo: o liberalismo clássico	47
2.2 O neoliberalismo	51
2.2.1 O neoliberalismo, os representantes políticos e as massas populares	55
2.2.2 O neoliberalismo e o trabalhador	58
2.2.3 O neoliberalismo e a educação	61
CAPÍTULO 3 – DISCURSO, SUJEITO E SOCIEDADE DE CONTROLE	70
3.1 Conceitos elementares de uma visão discursiva	70
3.2 Poder, saber e regimes de verdade	82
3.2.1 O poder disciplinar	85
3.2.2 As tecnologias do eu	90
3.2.3 Sociedade de controle	97

PARTE II	103
CAPÍTULO 4 – OS MATERIAIS DIGITAIS DESTE ESTUDO: COMPOSIÇÃO E SENTIDOS	104
4.1 Business Result (BR)	105
4.1.1 A multimodalidade dos sistemas semióticos	110
4.1.2 A presença da tela na página e sua articulação discursiva	112
4.1.3 Os CD-ROMs BR: composição e sentidos	117
4.1.3.1 Noção de tecnologia	124
4.2 Business Start Up (BSU)	129
4.2.1 Os CD-ROMs BSU: composição e sentidos	134
4.3 Market Leader (ML)	150
4.3.1 Os CD-ROMs ML: composição e sentidos	156
 CAPÍTULO 5 - O SUJEITO CORPORATIVO EM CONSONÂNCIA COM O DISCURSO DO NEOLIBERALISMO	 177
5.1 O sujeito falante da língua inglesa	178
5.2 O sujeito das grandes corporações e dos altos cargos executivos	182
5.3 O sujeito da mobilidade e do consumo	187
5.4 O sujeito do trabalho intensivo	200
5.5 O sujeito da modulação contínua	209
5.6 O sujeito da inovação	226
 CAPÍTULO 6 – CONFLITO DE VOZES NO MEIO CORPORATIVO	 236
 CAPÍTULO 7 – VOZES DISSONANTES AO DISCURSO DO NEOLIBERALISMO	 265

CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
BIBLIOGRAFIA DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	304
ANEXOS	306

INTRODUÇÃO

Em 2009, ingressei como professora de língua inglesa em uma faculdade pública do estado de São Paulo voltada para o ensino tecnológico e, pensando numa forma de oferecer oportunidades para os alunos praticarem o idioma como atividade extra-sala de aula, organizei os vários CD-ROMs anexos a livros didáticos de ensino de inglês, antes indisponíveis para empréstimo, elaborando sugestões de percursos a partir dos conteúdos programáticos das disciplinas, tornando-os acessíveis aos alunos. Nessa empreitada, conheci vários materiais digitais voltados para o ensino de inglês e os alunos mostraram-se entusiasmados e interessados em usar os materiais digitais.

Meu interesse pelos materiais digitais foi despertado não apenas pelo contato que tive com estes por meio do projeto descrito, mas também pelo uso dos CD-ROMs que acompanham os livros didáticos (doravante LDs) de inglês adotados na unidade onde ensino.

Até 2013, havia três séries de livros de *business English* adotadas para a disciplina de inglês na unidade da rede pública onde leciono e as três são acompanhadas de CD-ROMs. Esses livros e CD-ROMs são usados em mais de 70% das 63 unidades dessa rede pública, atingindo milhares de alunos em 57 municípios do estado de São Paulo: capital, litoral e interior¹. Esses materiais são utilizados não apenas nessas faculdades públicas, mas também em institutos de línguas e em cursos com professores particulares, alcançando um grande número de usuários, tornando, desse modo, seu estudo relevante. Isto posto, os CD-ROMs que acompanham os LDs usados na faculdade onde trabalho compõem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Apesar de esses CD-ROMs serem direcionados ao autoestudo, como forma de estimular meus alunos a abri-los em casa e praticarem a língua inglesa num ambiente digital que possa ser-lhes mais atraente, procurei incorporar esses

¹ Em seu *site* oficial, o Centro Paula Souza informa que mantém 67 cursos de graduação, distribuídos em 63 Faculdades de Tecnologia, atendendo mais de 70 mil alunos. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/cursos/fatec/> Acesso em 6/10/2014.

materiais digitais em minhas aulas. Contudo, logo em meu primeiro contato com esses CD-ROMs chamou minha atenção o modo como representavam o sujeito do meio empresarial e como representavam de modo preconceituoso certos povos². Se antes havia entusiasmo de minha parte por esses materiais digitais, esse foi logo substituído por uma postura indagadora, fazendo com que promovesse discussões com os alunos acerca dos valores veiculados naqueles materiais.

Assim, impelida pela inquietação em querer saber o que esses materiais digitais ensinavam, além da língua inglesa, passei a examiná-los. Ao mesmo tempo que notei dizeres em comum em relação à língua inglesa, ao meio empresarial e ao sujeito do meio corporativo, percebi também contradições de difícil conciliação, as quais somente com o desenvolvimento da pesquisa e com a realização de leituras pude compreender melhor.

Mais inquietante ainda foi constatar que os alunos usavam esses materiais digitais com foco no estudo da língua inglesa, sem se darem conta de que havia outro “conteúdo” sendo ensinado, focado na “educação” do sujeito de sucesso do meio corporativo. A partir dessa constatação, movida pela minha condição de educadora, decidi analisar os materiais digitais de ensino de inglês voltados para o mundo corporativo.

A relevância deste estudo está na oportunidade de problematizar o material didático digital, cada vez mais presente nas coleções de ensino de inglês. Por ser voltado ao autoestudo, esse material pode ser negligenciado pelos professores, que acabam não tomando conhecimento de seu teor pedagógico e ideológico.

De modo análogo aos LDs convencionais, os materiais digitais de ensino de inglês são habitualmente representados como repositório de saber livre de posicionamentos ideológicos, voltados, unicamente, para o ensino da língua inglesa, produzindo o efeito de que todo o saber sobre *business English* é apresentado de maneira neutra, objetiva e completa, sem a interferência de valores políticos. Por essa razão, consideramos importante e desejável encorajar nos professores e alunos a prática de posicionar-se de modo questionador frente aos textos com os

² O primeiro CD-ROM utilizado com meus alunos foi o **Market Leader Elementary**, no qual há uma narrativa em vídeo cuja cena 1 mostra uma reunião de negócios, em que se constrói uma visão preconceituosa de um grupo social. Os vídeos desse material serão discutidos no capítulo 6 deste trabalho.

quais se deparam, inclusive os didáticos, em qualquer modalidade (impressa ou digital). Do contrário, corre-se o risco de contribuir para a naturalização e veiculação de valores e práticas que ajudam a consolidar uma visão de mundo, no mínimo parcial.

Os materiais digitais estudados neste trabalho são didáticos e, assim como os LDs, são usualmente apreendidos como lugar onde se encontra depositado um conhecimento verdadeiro e objetivo. Esse efeito é construído por meio do trabalho do discurso da ciência aliado ao discurso didático-pedagógico (CORACINI, 1999; 2003; SOUZA, 1995), em que se busca levar um saber verdadeiro e completo ao aluno a fim de que, ao entrar em contato com o conhecimento puro, o aluno liberte-se da ignorância e progrida, segundo o ideário do Iluminismo, o qual fundamenta o discurso escolar (USHER; EDWARDS, 1994).

Opondo-se a essa visão iluminista e fundamentando-nos numa perspectiva discursiva, pressupomos que nenhum material didático apresente um conhecimento de forma objetiva e neutra, visto que todo texto se constitui na historicidade e na ideologia (BRANDÃO, 1996; ORLANDI, 2000) por isso, acreditamos que os materiais digitais deste estudo também acabam ensinando aos alunos valores, nesse caso, anglicizados e europeus, como se fossem únicos e universais.

Desse modo, a partir de uma visão discursiva de sujeito (cindido e descentrado), formado no e pelo discurso (heterogêneo e polifônico), nas relações de poder (pressupondo-se a possibilidade de resistência), nossa hipótese é de que o discurso dos materiais digitais que acompanham os livros didáticos com foco no mundo corporativo constrói subjetividades heterogêneas e contraditórias. Assim, o discurso que pretende inculcar um modelo de sujeito homogêneo apresenta fissuras que possibilitam momentos de resistência e de constituição de subjetividades não hegemônicas no mundo globalizado.

Visando entender como o discurso dos materiais digitais deste estudo produz efeitos contraditórios na formação do sujeito do meio corporativo, levantamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como ocorre o processo de articulação das diferentes discursividades nesses materiais digitais? Que efeitos provocam?

- Que subjetividades são construídas no discurso dos materiais digitais? Como se relacionam com o discurso do neoliberalismo e da globalização?
- Há construções subjetivas que resistem aos enunciados do neoliberalismo? Que efeitos são produzidos?
- Como se manifesta a heterogeneidade discursiva nos materiais digitais? Que efeitos provocam na formação de subjetividades?
- Como se relaciona a representação da língua inglesa e a constituição do sujeito de sucesso do meio corporativo?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os materiais didático-digitais que acompanham os LDs com foco no mundo corporativo, problematizando seus dizeres e promovendo um posicionamento questionador frente a esse discurso. Já nossos objetivos específicos compreendem três focos. No primeiro, e mais amplo, objetivamos analisar a discursividade dos materiais didático-digitais de *business English*, suas articulações, o modo como a heterogeneidade discursiva se manifesta e o processo de formação de subjetividades, averiguando se as subjetividades produzidas estão em consonância ou dissonância com o discurso do neoliberalismo.

Como os materiais que formam o *corpus* de nossa pesquisa são digitais, nosso segundo foco visa investigar a noção de tecnologia neles implícita, analisando o modo como recuperam práticas pedagógicas já habituais em livros didáticos convencionais e o modo como se distanciam destes pelo uso de novas tecnologias, observando os efeitos provocados na constituição do sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo.

Nosso terceiro foco de objetivos específicos refere-se à língua inglesa. Considerando que a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita oportunidades de construções subjetivas (ANDRADE, 2008; CORACINI, 2007) e dado que os materiais deste estudo se dedicam ao ensino da língua inglesa, temos

como objetivo investigar a representação³ da língua inglesa e como esta incide na constituição do sujeito do meio corporativo. Ainda sobre a língua inglesa nesses materiais, tomando como base enunciados⁴ recorrentes em nossa sociedade sobre seu *status* como língua franca ou língua internacional, principalmente da área de negócios, examinaremos se há uma variante⁵ específica da língua inglesa desempenhando o papel adicional de língua da comunicação global ou se o inglês apresentado distancia-se dos modelos de falantes nativos originários de países de maioria anglófona, exibindo características de uma língua desterritorializada, consoante às discussões de teóricos como Kachru (1985, 1992, 1996), Pennycook (2006, 2007, 2010) e Rajagopalan (2003, 2005, 2011), conforme nossa discussão no capítulo 1.

Apoiando-nos numa metodologia de pesquisa de cunho qualitativo e interpretativo, procuramos contemplar as questões problematizadas, orientando-nos a partir de uma perspectiva discursiva da linguagem, do sujeito e da produção de sentidos, empreendendo uma análise discursiva dos seis materiais digitais anexos aos livros didáticos de *business English* utilizados no período de 2009 a 2013 na unidade de ensino onde leciono, pertencente à rede de faculdades de tecnologia do Estado de São Paulo. Dessa forma, compõem nosso *corpus* de pesquisa os CD-ROMs que acompanham os LDs: **Business Start Up1 & 2** (IBBOTSON; STEPHENS, 2006a,b), **Business Result Elementary & Pre-Intermediate** (GRANT;

³ Em nossa perspectiva discursiva, compreendemos as representações “como construções que se formam em meio à história, à memória, à ideologia e à constituição do sujeito como ser na/da linguagem e que deixam suas marcas na materialidade do discurso” (BRAGA, 2014, pp. 15, 16).

⁴ Utilizamos a noção de enunciado como elaborada por Michel Foucault (1997a) não para designar uma formulação, mas como uma modalidade repetível, que circula por diferentes redes de significados e se modifica; “modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 1997a, pp.123, 124).

⁵ No **Grande Dicionário Houaiss**, variante ou variedade é “cada uma das modalidades em que uma língua se diversifica, em virtude das possibilidades de variação dos elementos do seu sistema (vocabulário, pronúncia, sintaxe) ligadas a fatores sociais e/ou culturais (escolaridade, profissão, sexo, idade etc.) e geográficos [São variedades sociais e/ou culturais: a língua padrão, a língua popular, a linguagem dos pescadores etc.; são variedades geográficas: o português do Brasil, o português de Portugal, falares regionais: carioca, nordestino etc.]”. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=variedade> . Acesso em 4/07/2014.

HUGHES; TURNER, 2009; GRANT; HUDSON, 2009) e **Market Leader Elementary & Pre-Intermediate** (COTTON; FALVEY; KENT, 2007a,b). Além de analisarmos os materiais digitais, examinaremos as capas e as primeiras páginas dos LDs para que possamos entender as condições de produção específicas dessas séries, recorrendo, igualmente, aos dizeres dos livros dos professores.

A fim de explicitarmos as premissas que embasam nossa hipótese, objetivos e perguntas de pesquisa, apresentaremos brevemente algumas considerações teóricas, cujos conceitos serão discutidos em detalhes no capítulo 3 deste trabalho.

Este estudo é orientado por uma visão discursiva que considera a linguagem como um processo contínuo que produz sentidos a partir de seu sistema e de sua inserção no contexto sócio-histórico. Isso significa que os sentidos não são fixos e não há uma correspondência unívoca entre as coisas reais do mundo, o pensamento e a linguagem. Na visão discursiva, a linguagem é apreendida como um acontecimento e uma construção social, em que os sentidos produzidos estão sempre ligados às condições de produção⁶ de um dado discurso, permitindo tanto a reprodução como os deslocamentos de sentidos, sobretudo porque a ideologia, mediação necessária entre homem, mundo e linguagem, não afeta os sujeitos de modo determinado e único (ORLANDI, 2000).

Baseando-nos nas reflexões de Bakhtin (1995), concebemos o discurso como um fluxo ininterrupto de linguagem, produzido a partir de embates ideológicos. Igualmente, assumimos que em todo dizer há uma polifonia de vozes, pois toda palavra proferida responde a alguma coisa, refuta, complementa, questiona, travando um diálogo com o já-dito ao mesmo tempo que o sujeito ajusta sua fala a um interlocutor, físico, virtual ou potencial. O discurso é, por conseguinte, sempre heterogêneo, trazendo em si tanto marcas do interdiscurso (já-dito) como da presença do interlocutor.

Importante acrescentar que, na perspectiva discursiva, o indivíduo se torna sujeito ao tomar a palavra, significando-se a partir do lugar que ocupa na sociedade e das condições sócio-históricas que regulam o que se pode dizer, onde se pode dizer, quando se pode dizer e a quem se pode dizer (FOUCAULT, 1996c). Dessa

⁶ Por condições de produção entendemos os lugares dos sujeitos envolvidos, a situação de enunciação e o contexto histórico, social e ideológico mais amplo (BRANDÃO, 1996; ORLANDI, 2000), conforme explicação no capítulo 3.

maneira, ele é sujeito da linguagem e, ao mesmo tempo, é assujeitado a ela (BRANDÃO, 1996; ORLANDI, 2000).

No funcionamento da linguagem, em que a ideologia é entendida como processo estruturante da significação, o trabalho de assujeitamento é passível de falhas, promovendo não somente a reprodução subjetiva, mas propiciando também subjetividades de fuga e de resistência, pois a ideologia e a linguagem não garantem uma identificação completa e inescapável (BRAGA, 2014; ORLANDI, 2000).

O sujeito discursivo é constituído na história e atravessado pela ideologia, em outras palavras, não é uno e homogêneo. Nessa perspectiva, o sujeito não é uma entidade coerente e controladora dos sentidos de seu dizer: a coerência e a crença de que o que disse só poderia ter sido dito daquele modo é uma ilusão, mesmo que necessária, e a literalidade é consequência do trabalho da ideologia e das condições de produção de um dado discurso. O descentramento do sujeito é atestado pela presença do inconsciente que lhe impossibilita um total reconhecimento de si, manifestando-se a contragosto do sujeito e revelando-se distinto da estrutura consciente. Em decorrência disso, a natureza do sujeito é constitutivamente heterogênea, assim como a linguagem, em que a coerência e a homogeneidade interna possuem caráter ilusório.

Nesse quadro teórico, adicionamos a contribuição de Michel Foucault (1982) que, apesar de não discutir a formação do sujeito nos mesmos termos, compartilha da noção de que o sujeito não é homogêneo e uno. Para Foucault (op.cit.), o sujeito se forma no exercício de poder, presente em todas as relações sociais, em que este ora exerce e ora sofre seus efeitos. Foucault (op.cit.) explica que o exercício de poder manifesta-se de modo fluido, e esse exercício suscita um leque de ações, modificando-se de acordo com as reações. Como condição de existência, Foucault (1982, pp.293, 294) enfatiza que “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”.

Apoiando-nos nessas considerações, acreditamos que o discurso dos materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa se configura a partir de sua inserção sócio-histórica, significando a partir de uma região discursiva, perpassada pela ideologia. Desse modo, é previsível que esses materiais didático-digitais apresentem características já estabilizadas de um fazer pedagógico recorrente em materiais didáticos convencionais de ensino de inglês. Além do mais, pelo fato das

séries analisadas se voltarem para o ensino de inglês para negócios, espera-se que representem o âmbito empresarial e financeiro, a partir do que consideram ser comum e natural, isto é, a partir de uma perspectiva saxônica, lembrando que, na Inglaterra, práticas do neoliberalismo e de tendências administrativas influenciadas por essa política econômica têm sido aplicadas há mais de trinta anos.

Para desenvolver este estudo, organizamos o trabalho em sete capítulos, agrupados em duas partes. A Parte I expõe as condições de produção mais amplas do discurso dos materiais digitais, assim como nosso arcabouço teórico. Dessa forma, no capítulo 1, discutimos a globalização e seus efeitos mais abrangentes na contemporaneidade, bem como o fenômeno da expansão da língua inglesa, as razões para sua propagação e seus efeitos. Nesse capítulo, tratamos também da questão do inglês ensinado e falado ao redor do mundo como língua materna, como língua estrangeira, como segunda língua, como língua franca, como língua internacional, como World English, como World Englishes, uma vez que, dependendo do inglês que se fala e que se aprende, o sujeito se constituirá de maneiras diferentes.

Examinamos, no capítulo 2, o discurso do neoliberalismo a partir de sua trajetória histórica, centrando-nos nos seus efeitos na governabilidade das nações, no trabalho e na educação. Já no capítulo 3, discutimos a visão discursiva adotada neste estudo e seus conceitos elementares, como discurso, sujeito, produção de sentidos e ideologia. Na sequência, introduzimos o conceito de poder em Michel Foucault, sua relação com o saber, o funcionamento dos regimes de verdade, os processos de subjetivação e objetivação dos indivíduos, as disciplinas e as tecnologias do eu, finalizando esse capítulo com as reflexões de Deleuze acerca da sociedade de controle.

A Parte II é composta de quatro capítulos dedicados à análise dos materiais digitais. O capítulo 4 explicita as condições de produção por meio da descrição e análise do modo como os materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa se constituem. Examinamos suas imagens, exercícios, instruções, seções com o objetivo de compreendermos as representações e os enunciados produzidos, as articulações discursivas observadas e as subjetividades construídas para o sujeito aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo. Nesse capítulo, examinamos também as produções acústicas, visando identificar a variante da

língua inglesa sendo ensinada e refletir sobre os efeitos na formação das subjetividades.

No capítulo 5, por sua vez, realizamos uma análise de recortes discursivos dos CD-ROMs deste estudo, investigando o processo de subjetivação homogeneizante posto em funcionamento, em que são delineadas subjetividades condizentes com o discurso hegemônico desses materiais digitais.

Por meio da análise de uma narrativa em vídeos presente em um dos materiais digitais, o capítulo 6 examina a heterogeneidade do discurso do meio corporativo e seus efeitos na constituição do sujeito. No capítulo 7, objetivamos averiguar se há resistências ao processo de subjetivação normalizador em operação no discurso desses materiais digitais, investigando seus efeitos na construção de subjetividades.

Por último, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

PARTE I

Nesta parte, almejamos discutir o contexto mais amplo das condições de produção do *corpus* desta pesquisa, ou seja, a globalização e o neoliberalismo, assim como o arcabouço teórico deste trabalho. No capítulo 1, apresentaremos a globalização, em primeiro lugar, de forma mais abrangente e, posteriormente, discutiremos a globalização da língua inglesa e suas implicações na formação dos indivíduos, sobretudo no que se refere ao ensino.

Partindo de sua trajetória histórica, no capítulo 2, examinaremos o discurso do neoliberalismo, suas origens e práticas em diferentes âmbitos: no governo das nações, no trabalho e na educação. Interessa-nos discutir essa política econômica, dado que seus enunciados se fizeram ouvir no discurso dos materiais digitais enfocados nesta pesquisa.

Por último, no capítulo 3, discutiremos alguns dos conceitos fundamentais que embasam nossa visão discursiva, como sujeito, discurso e produção de sentidos. Na sequência, trataremos das noções de poder, saber (e suas relações), poder disciplinar e tecnologias do eu em Michel Foucault, e de sociedade do controle e da comunicação em Gilles Deleuze, uma vez que tais noções nos oferecem subsídios teóricos para compreendermos as práticas de subjetivação postas em funcionamento no discurso dos materiais digitais deste estudo.

CAPÍTULO 1

A GLOBALIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Objetivamos neste capítulo apresentar, em primeiro lugar, o fenômeno da globalização em termos gerais. Num segundo momento, discutiremos a globalização da língua inglesa e seus efeitos.

Partindo do entendimento de que a linguagem enquanto discurso não se limita apenas ao sistema linguístico formal, mas adquire sentidos a partir de sua inserção no meio social (CARMAGNANI, 1995, 1996, 2003; CORACINI, 1995, 1999, 2003; GRIGOLETTO, 1995, 2003, 2007; ORLANDI, 2000; PÊCHEUX, 1983, 1997), torna-se importante analisarmos o contexto social mais amplo que permitiu o surgimento de nosso objeto de estudo se quisermos compreender, em profundidade, os discursos que compõem os materiais didático-digitais enfocados.

Os discursos que perpassam os materiais digitais de ensino de inglês para negócios deste estudo não se limitam ao discurso pedagógico e ao discurso da ciência, como alguns pesquisadores já constatarem ao analisarem as discursividades de LDs de ensino de línguas (CORACINI, 1991; GRIGOLETTO, 2003; PERUCHI; CORACINI, 2003; SOUZA, D. M., 1995). O discurso dos materiais digitais analisados neste trabalho resgata e catalisa enunciados da globalização. Além do mais, o *status* e o papel da língua inglesa na atualidade estão estreitamente ligados a um processo de globalização iniciado séculos atrás, tornando-a parte constitutiva das condições de produção dos objetos de estudo desta pesquisa. Por isso, a seguir, discutiremos a globalização em suas linhas gerais, enfocando, na seção posterior, seus efeitos na disseminação e predomínio da língua inglesa na contemporaneidade.

1.1 A globalização

Há diferentes modos de abordar a globalização. Há autores, especialmente economistas, que a tratam como sinônimo de neoliberalismo, posicionando-se contra ou a favor de tal paradigma, no qual se prega o livre comércio entre nações, a remoção de taxas e impostos para o comércio internacional e para a especulação financeira, a abertura de mercados nacionais a empresas internacionais e transnacionais, a eliminação de subsídios e proteção às indústrias nacionais, além de outras práticas. Sobre essa perspectiva, Canclini (2010, p. 44) explica que:

Os ingredientes nucleares deste “paradigma” ou narrativa são a economia de mercado, o pluripartidarismo, a abertura das economias nacionais ao exterior, a livre circulação de capitais, a proteção de investimentos estrangeiros e da propriedade intelectual, o equilíbrio fiscal e a liberdade de imprensa. Quem fugir desse modelo, como o Iraque, o Irã, a Líbia ou a Albânia, será banido da história. Outros países que chegaram a trilhar esse caminho (China, Cuba e Vietnã), estariam, com seu reenquadramento, confirmando a validade universal do paradigma. Essa é a visão de alguns intelectuais (Fukuyama, 1989; Huntington, 1998) e, é óbvio, do Grupo dos Sete, de empresas e bancos do Primeiro Mundo que conduzem a política econômica.

Limitar o fenômeno da globalização contemporânea apenas às ocorrências geopolíticas e econômicas da atualidade seria um grande reducionismo, dado que a globalização também afeta a cultura dos povos, provocando choques, propagações, retrações e reconfigurações nesse campo.

Ao abordar a globalização, Lipovetsky (2012, p. 2) a trata como “hipercultura transnacional” e a denomina de “cultura-mundo”, que num âmbito mais imediato refere-se à revolução nas tecnologias da informação e da comunicação, às redes midiáticas supranacionais e à indústria cultural, situada no espaço econômico, que introduz novos bens no mercado global por meio de estratégias de propaganda e *marketing*, atuando como propulsora da economia.

Sobre a globalização, ou, como prefere, cultura-mundo, Lipovetsky (2012, p. 3) afirma: “cada vez mais, o excesso, o salto obsessivo em busca do futuro, a hipertrofia manifesta, eis os princípios que ‘regulam-desregulando’ o nosso mundo, a nossa hipercultura”. A cultura-mundo se estende “pelos domínios da universalidade cosmopolita” (op.cit., op.cit.), marcada pela constante mudança, pelo excesso de

informações e de produtos culturais disseminados a partir de estratégias mercadológicas, em um tempo acelerado, no qual sempre se aguardam mais novidades e mais informações.

Concordamos com Lipovetsky (2012, pp. 3, 4) quando este aponta que os diferentes domínios da vida (família, política, religião, ideologia, arte, educação, relação entre os sexos etc.) estão em crise, desestabilizados pelas forças da globalização, desterritorializando os sistemas de referência, embaralhando as noções entre “nós” e “eles” e entre proximidade e distância e esvaziando as narrativas dos grandes projetos coletivos. A isso, soma-se o excesso de informações, por vezes, exageradas e caóticas, que provocam incerteza e desorientação.

Enquanto o cosmopolitismo não se constitui algo inteiramente novo para a humanidade, como podemos constatar pelos projetos religiosos e filosóficos do ocidente (o cristianismo e o iluminismo, por exemplo), a globalização apresenta-se de modo bastante diferenciado, sem um ideal moral e filosófico, constituído de um universalismo complexo e multidimensional, de realidades que se entrecruzam, se chocam e interagem. Segundo Lipovetsky (2012, p. 4):

Os seus princípios organizadores de fundo são o mercado, o consumismo, o progresso técnico-científico, o individualismo, a indústria cultural e da comunicação. A combinação desses cinco dispositivos, tão fundamentais quanto heterogêneos, dá origem ao modelo ideal-típico da cultura-mundo. Do mesmo modo, lógicas estruturais intentam difundir por todo o planeta uma cultura comum, objetivos e formas de consumo similares, normas e conteúdos universais, esquemas de pensamento e de ação sem fronteiras. Conquanto não tenha havido (e, provavelmente, jamais possa haver) uma unificação mundial, é inegável que o mundo seja hoje permeado e amplamente reformulado por esses dispositivos forjadores de uma cultura transnacional multipolar.

Importante acrescentar uma mudança na percepção da distância provocada, especialmente, pela grande evolução dos meios de comunicação, informação e transporte. O efeito percebido é o da aceleração do tempo e da supressão das distâncias. Acontecimentos mundiais como a Copa do Mundo, as Olimpíadas, ocorrências nas vidas de celebridades, como a morte de Michael Jackson, os desastres naturais, como o terremoto e tsunami no Japão que provocaram o acidente na usina nuclear de Fukushima, o furacão Sandy em Nova Iorque, assim

como as epidemias que se espalham por todos os continentes, como a do ebola, da gripe H1N1, as guerras e revoluções (como as da primavera árabe), bem como as manifestações de protesto no Brasil em junho de 2013, criam o efeito de que vivemos em um espaço globalizado, pois provocam reações em diferentes partes do mundo (de apoio, de protesto, de solidariedade, de indignação), em que se fortalece a percepção de que temos uma consciência maior do que se passa em nosso planeta. Entretanto, como bem sublinha Lipovetsky (2012, p.5), “em nenhuma hipótese (convém dizer logo), signifique a supressão das distâncias culturais”.

Sobre a relação espaço e tempo na globalização⁷, Bauman (1999) acrescenta a questão da mobilidade. Não apenas o transporte da informação tornou-se instantâneo, mas também o do capital. Com isso, os investidores não se veem na responsabilidade de arcar com custos e obrigações locais. Se a localidade impõe dificuldades que acarretam redução dos lucros, as empresas movem-se para lugares onde possam maximizar seus ganhos.

De acordo com Bauman (1999), ignoram-se as consequências humanas de quando uma empresa se muda, considerando-se apenas as vantagens econômicas alcançadas. Porém, assim que as vantagens cessam, a companhia se muda para onde conseguir mais lucro⁸.

A empresa deixa para trás funcionários e fornecedores, uma vez que estes se encontram fixos ao local. Ao refletir sobre os que têm o poder de mobilidade e os que estão presos às suas localidades, Bauman (1999, pp. 16, 17) alerta:

Surge uma nova assimetria entre a natureza extraterritorial do poder e a contínua territorialidade da “vida como um todo” – assimetria que o poder agora desarraigado, capaz de se mudar de repente ou sem aviso, é livre para explorar e abandonar às consequências dessa exploração. Livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente. Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora ser contabilizados no cálculo da “eficácia” do investimento.

⁷ A questão do tempo será abordada por meio da análise de excertos do *corpus* deste estudo no capítulo 5, na subseção “5.1.4 O sujeito do trabalho intensivo”.

⁸ Nos materiais digitais enfocados neste estudo, encontramos dizeres sobre a mobilidade das empresas, como a formulação *Our production costs dropped in 2005 when we moved to India*, presente em BR-PRE, unit 12, Test.

Bauman (1999) explica que as elites sempre tiveram a inclinação cosmopolita, identificando-se mais com as elites de outras nações do que com seus próprios compatriotas, confinados ao seu país de origem. Ressaltamos, no entanto, que na contemporaneidade, “a separação e a segregação e, acima de tudo, a extraterritorialidade da nova elite e a territorialidade forçada do resto” (BAUMAN, 1999, p. 31) agravou-se severamente. Atualmente, as elites mundiais não precisam da localidade para impor seu poder. Aliás, isolam-se da localidade sempre em busca da segurança (pessoal e de suas propriedades) e do distanciamento daqueles que estão presos às suas localidades. Para estes poderem fazer suas reivindicações territoriais, resta manifestar-se de maneira ruidosa e incômoda para que se sintam notados e, ao serem contidos, o são com o pretexto de perturbarem a ordem social.

A grande mobilidade e liberdade dos globalizados, cujo capital move-se instantaneamente para onde se possa obter mais lucros, conecta-se estreitamente com a imobilidade dos miseráveis. Estes se tornam objetos do olhar caridoso de muitos, mas que deixam de fazer a relação entre movimentos da globalização e seus efeitos locais. Ao mesmo tempo que se entende a razão pela qual milhões de destituídos de direitos básicos tentam migrar para onde possam encontrar uma vida melhor, procura-se mantê-los à distância e em suas localidades, negando-lhes a liberdade de mover-se pelas fronteiras, como expressou Bauman (1999, p. 84) de modo convincente:

O desejo dos famintos de ir para onde a comida é abundante é o que naturalmente se esperaria de seres humanos racionais; deixar que ajam de acordo com esse desejo é também o que parece correto e moral à consciência. É por sua inegável racionalidade e correção ética que o mundo racional e eticamente consciente se sente tão desanimado ante a perspectiva da migração em massa dos pobres e famintos; é tão difícil negar aos pobres e famintos, sem se sentir culpado, o direito de ir onde há abundância de comida; e é virtualmente impossível propor argumentos racionais e convincentes provando que a migração seria para eles uma decisão irracional. O desafio é realmente espantoso: negar aos outros o mesmíssimo direito à liberdade de movimento que se elogia como a máxima realização do mundo globalizante e a garantia de sua crescente prosperidade...

Em nossa sociedade de consumo, profundamente estratificada, nem todos conseguem fazer suas opções, uma vez que não são optantes. Enquanto a elite tem toda liberdade para tomar suas decisões e realizar suas escolhas e mover-se

livremente, a classe baixa se encontra limitada em suas opções e sem a liberdade desejada de mover-se por onde deseja, sendo impossibilitada de deslocar-se de sua localidade. O deslocamento das classes baixas é cada vez mais monitorado e cerceado com as leis de criminalização da pobreza, de tolerância zero, com as exigências cada vez mais rígidas de emissão de passaportes e de vistos, bem como a construção de muros e barreiras nas fronteiras das nações mais ricas, como o que separa os Estados Unidos do México, ou como o aumento da vigilância do Mar Mediterrâneo, agora com auxílio de satélites, para interceptar e barrar os barcos com centenas de pessoas que fogem das guerras e conflitos no Oriente Médio e África e que tentam entrar na Europa. Centenas morrem na travessia – como as tragédias ocorridas em outubro de 2013, perto da costa da ilha de Lampedusa, Itália, amplamente divulgadas pela mídia - e, quando sobrevivem, são tratadas como imigrantes ilegais e expulsas do território europeu.

As elites globais, por sua vez, movem-se pelo planeta livremente, sem fronteiras, assim como as mercadorias e o capital, sendo bem-recebidas com seus cartões de crédito onde quer que estejam. Já as classes baixas são impossibilitadas de se deslocarem, sendo presas a seus territórios, de onde não podem sair, e sofrem de modo local as consequências de decisões tomadas globalmente (BAUMAN, 1999).

Há, por conseguinte, um profundo abismo e distanciamento entre as elites e as classes mais baixas na era da globalização. Enquanto esse fenômeno propicia mobilidade, liberdade de escolha, inclusive identitária, para as classes mais altas, as possibilidades de deslocamento e de escolha são rigorosamente restringidas aos indivíduos das classes mais baixas e, para agravar a situação, não encontram mais o apoio de outrora que algumas nações ofereciam, como o da assistência social do Estado de bem-estar social, agora com seus serviços privatizados ou desativados, cabendo a cada um prevenir-se para as dificuldades e incertezas da vida. Noções valorizadas pelo neoliberalismo, como a cultura do individualismo, também foram globalizadas e propagaram-se, convenientemente, por vários cantos do planeta, contribuindo para transferir a culpa do fracasso e do insucesso a cada indivíduo e não, por exemplo, às suas condições sociais.

Nesta seção, buscamos contemplar aspectos mais amplos da globalização, enfocando seus efeitos na mobilidade e no modo paradoxal que afeta as elites globais e as classes mais baixas. Esses aspectos se fizeram presentes nos

materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa e serão abordados nos capítulos 4, 5, 6 e 7 deste trabalho. A seguir, discutiremos a globalização da língua inglesa.

1.2 A globalização da língua inglesa

Almejamos analisar nesta seção as condições de produção que possibilitam que determinados enunciados circulem em nossa sociedade acerca dos valores atribuídos à língua inglesa. Iniciaremos abordando os fatores que contribuíram para a globalização da língua inglesa, o modo como esta tem se propagado pelo globo terrestre e seus efeitos massificadores, libertadores, hibridizantes ou inesperados. Em seguida, a partir de diferentes perspectivas de teóricos da linguística, discutiremos os diversos modos de se apreender o inglês falado ao redor do mundo, com consequências para o ensino, provocando efeitos na constituição dos materiais digitais deste estudo. Assim, apresentaremos o Inglês como língua estrangeira (ILE), como segunda língua (ISL), como World Englishes (WEs), como World English (WE), como língua franca (ILF) e como língua internacional (ILI).

Pesquisadores internacionais e brasileiros (BRETON, 2005; GIBLIN, 2005; GRADDOL; MEINHOF, 1999; GRADDOL, 2006; JORDÃO, 2011; KACHRU, 1985, 1996; LACOSTE, 2005; MATTOS, 2011; PENNYCOOK, 2006; PHILLIPSON, 2008a,b; SIQUEIRA, 2009; SOUZA, 2011) têm discutido com muita propriedade sobre os diferentes aspectos que levaram à difusão da língua inglesa desde o período colonial até nossos dias e o papel de grande destaque desempenhado por essa língua na contemporaneidade. Como muito já foi dito a respeito da disseminação e predomínio da língua inglesa ao redor do mundo, seremos breves em sua descrição.

A expansão da língua inglesa pode ser entendida como legado do colonialismo e imperialismo inglês e também do imperialismo econômico americano, que ganhou maior impulso com os efeitos da globalização econômica e cultural a partir de meados do século XX, acentuada a partir dos anos 1990 devido à evolução e difusão das novas tecnologias da informação e da comunicação (GRADDOL; MEINHOF, 1999, p. 1).

Lacoste (2005) explica que após a Segunda Guerra Mundial a língua inglesa expandiu-se na Europa Ocidental devido ao plano Marshall, pelo qual os Estados Unidos passaram a ter uma atuação mais marcante na Europa, oferecendo empréstimos e fornecendo vários tipos de mercadorias, de combustíveis e produtos agrícolas a equipamentos e máquinas, promovendo diversas formas culturais americanas, inclusive seu estilo administrativo, e abrindo espaço para a instalação de fábricas americanas em diferentes nações europeias. Como consequência desse estreitamento de relações, houve uma disseminação do inglês americano na Europa.

Atualmente, a língua inglesa domina os setores das ciências, das tecnologias, da pesquisa, da aviação, do turismo, da comunicação, da informação e das culturas de massa. O inglês é a língua oficial de grandes organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), bem como é a língua da comunicação global para falar de finanças e negócios, com a preponderância de *Wall Street* e *The City* (BRETON, 2005).

Na indústria da informação, agências de notícias anglo-americanas, como a *Reuters* e a *American Press Agency*, e grandes redes de comunicação e informação anglo-americanas, como a *BBC*, a *CNN*, a *NBC*, a *Fox News*, exprimem-se em língua inglesa, e dominam o mercado internacional. Redes nacionais e regionais retransmitem as notícias produzidas por essas grandes agências e canais, veiculando e disseminando, muitas vezes, uma perspectiva notadamente marcada por interesses e posicionamentos ideológicos anglo-americanos.

No campo da cultura, a língua inglesa está profundamente arraigada. Filmes americanos são vistos ao redor do mundo em salas de cinema ou nos televisores; programas de televisão americanos, como seriados, desenhos, *reality shows*, documentários, são assistidos diariamente em todos os continentes, e a música da moda, quer seja *rock*, *rap*, *hip hop*, *eletronic*, é ouvida e cantada em inglês por jovens de todas as partes do mundo, mesmo que a língua inglesa passe por adaptações, traduções ou hibridizações ao se mesclar com as línguas locais.

Sobre as razões e os efeitos da expansão e do domínio do inglês, Breton (2005, p. 25) resume:

A geopolítica do inglês é, somando tudo, um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio

de aumentar a sua influência pela difusão da língua. O *front* geopolítico do inglês é simultaneamente externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas consequências no plano do poder – e interno, com o inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social.

Muitos linguistas e educadores têm discutido sobre o inglês que se fala mundo afora e seus efeitos sobre as outras línguas (CANAGARAJAH, 1999, 2005; GRADDOL; MEINHOF, 1999; GRADDOL, 2006; JORDÃO, 2011; KACHRU, 1985, 1996; MATTOS, 2011; PENNYCOOK, 2006, 2007, 2010; PHILLIPSON, 2008a, 2008b; RAJAGOPALAN, 2005; SIQUEIRA, 2009; SOUZA, 2011).

A expansão da língua inglesa pode ser apreendida como uma ameaça de extermínio de línguas maternas menos prestigiadas que a língua inglesa (PHILLIPSON, 2008b). Nesse posicionamento, percebe-se a língua inglesa como veículo de divulgação de formas culturais, políticas, econômicas, mercadológicas e ideológicas anglo-americanas, alinhando-se estreitamente com o fenômeno da globalização e do neoliberalismo, produzindo a ocidentalização, ou mais especificamente, a americanização do mundo.

É a partir desse posicionamento que são pensadas e propostas formas de resistir à propagação do inglês, passando por políticas públicas nacionais de proteção às línguas maternas contra neologismos importados da língua inglesa, proibição do inglês em determinados setores públicos ou até mesmo apoio a outra língua estrangeira para atuar como contrapeso ao inglês no cenário internacional, que, em geral, consiste em outra língua europeia, como o francês, o alemão, o espanhol, o que implica trocar o imperialismo de um pelo de outro (RAJAGOPALAN, 2005).

É tão intenso o uso da língua inglesa em alguns países da União Europeia que Phillipson (2008b) destaca o receio de alguns países, como os escandinavos, de perderem determinados domínios linguísticos. Isso se deve, em parte, por causa do Processo de Bologna e da criação do European Higher Education Area (EHEA)⁹, que propõem reformas no ensino superior dos países-membros da UE visando promover compatibilidade na formação universitária no bloco. A internacionalização das instituições é um dos grandes requisitos a fim de atrair estudantes de diferentes

⁹ Para mais informações, ver o site **BOLOGNA PROCESS AND EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA**. Disponível em: <http://www.ehea.info/>. Acesso em 15/10/2013.

países, não apenas europeus, mas também de todas as partes do mundo, solicitando-se que as universidades “pensem e ajam globalmente”, abrindo-se para privatizações, novas estratégias de ensino (entenda-se *e-learning*) e verificação da qualidade da formação por meio da empregabilidade dos formandos, em vez de competência intelectual. No entanto, como Phillipson (2008b, p. 251) aponta, internacionalização significa ensino superior por meio da língua inglesa. Embora a orientação oficial seja desenvolver capacidades paralelamente em inglês e na língua local, suspeita-se que as línguas locais estejam sofrendo perdas de domínios, o que afetaria não apenas a vitalidade da língua, mas também o modo como os indivíduos criam identificações de si, do que significa ser cidadão e membro de uma comunidade.

Nem todos os linguistas concordam com a ideia de que aprender a língua inglesa significa, necessariamente, incorporar e reproduzir as culturas anglo-americanas e abandonar suas línguas e culturas locais (CANAGARAJAH, 1999, 2005; KACHRU, 1985, 1996; PENNYCOOK, 2006, 2007, 2010; RAJAGOPALAN, 2005, 2011). No entanto, para que possamos compreender os diferentes posicionamentos dos teóricos da área da linguística aplicada a respeito dos efeitos da disseminação da língua inglesa, convém entender o que significa falar e aprender inglês como língua estrangeira, como segunda língua, como World Englishes, como World English, como língua franca ou como língua internacional.

1.2.1. Inglês como língua estrangeira (ILE)

Aprender uma língua como língua estrangeira costuma envolver a aprendizagem do sistema linguístico do idioma e as culturas dos povos que a falam. O objetivo, geralmente inalcançável, é obter fluência nativa. Graddol acrescenta: “a língua alvo é sempre a língua materna de um outro. O aprendiz é construído como um turista linguístico – autorizado a visitar, mas sem o direito de residência e sempre obrigado a respeitar a autoridade superior dos falantes nativos”¹⁰ (GRADDOL, 2006, p. 83. tradução nossa).

¹⁰ Nossa tradução para o trecho: “The target language is always someone else’s mother tongue. The learner is constructed as a linguistic tourist – allowed to visit, but without rights of residence and required always to respect the superior authority of native speakers” (GRADDOL, 2006, p. 83).

Um aspecto muito importante a ser destacado no aprendizado do ILE é o papel do nativo. Este é considerado o falante perfeito e deve ser emulado pelo aprendiz, esforçando-se ao máximo para tentar “apagar” traços em sua fala ou escrita da influência de sua língua materna. Nesse cenário, um falante de ILE sempre será um falante imperfeito (JORDÃO, 2011; RAJAGOPALAN, 2003), ao passo que não há mestre de língua inglesa melhor do que o mestre nativo. Este é considerado superior ao professor de inglês não nativo, mesmo que o primeiro não possua habilitação para o ensino e o segundo possua (JORDÃO, 2011).

Nesse modelo, ao aprender a falar inglês como LE, o aluno aprenderá as convenções culturais e os valores ideológicos das culturas dos povos que têm o inglês como língua nativa da maioria da população, especialmente dos anglo-americanos. É recorrente os LDs de ensino de ILE apresentarem como os americanos e ingleses vivem, trabalham, se divertem, como se relacionam etc. Nos LDs de ILE, há uma tentativa de valorizar as culturas anglo-americanas, retratando-as com características positivas, o que pode fomentar no aluno o desejo de ocupar o lugar daquele outro retratado, levando, às vezes, à desvalorização da cultura local do aprendiz e a um deslumbramento pelas culturas anglo-americanas (RAJAGOPALAN, 2003, 2005).

Ao aprender ILE, o aluno é exposto ao inglês considerado padrão, na maior parte das vezes americano ou britânico. O inglês considerado padrão é uma construção social que por meio de processos históricos eleva uma determinada variante ao *status* de padrão, geralmente de um grupo social privilegiado, poderoso e influente nas diversas esferas da sociedade. Quem fala a língua padrão é percebido como culto e letrado.

O inglês padrão é uma construção monolítica ensinada ao aluno para se expressar em qualquer contexto e em qualquer situação. No passado, a variante do inglês *Received Pronunciation* (RP) era considerada a norma mais apropriada para se aprender ILE. Embora falar o inglês RP nos dias de hoje provoque o efeito de que se é culto, devido à posição de domínio político, econômico e cultural dos Estados Unidos, as variantes americanas estão se tornando cada vez mais presentes no modelo de ensino de ILE (CRYSTAL 2003 apud JENKINS, 2006).

Após nossa exposição sobre o ILE, na próxima subseção apresentaremos o que implica falar ou aprender inglês como segunda língua.

1.2.2 Inglês como segunda língua (ISL)

O indivíduo que aprende inglês como segunda língua vive em uma nação de maioria monolíngue e anglófona, como no caso de imigrantes nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, ou onde o inglês é legado do imperialismo britânico e é utilizado em setores importantes da vida pública, como nas escolas, repartições governamentais, na mídia etc., mas convive com outras línguas nacionais, como é o caso na Índia, no Paquistão, na Malásia, em Hong Kong etc. (GRADDOL, 2006).

Pennycook (2006) destaca que essas classificações nem sempre refletem a realidade, visto que, por exemplo, há imigrantes nos Estados Unidos e no Reino Unido que se integram a comunidades de imigrantes compatriotas e, por conseguinte, não precisam usar o inglês de modo tão frequente. Nesse caso, os jovens terão um contato mais intensivo com o inglês a partir de seu ingresso na escola, e esse fato provoca uma aprendizagem da língua inglesa e uma integração na cultura hospedeira de modo diferenciado daqueles que não se fixam em comunidades de imigrantes.

O nativo continua sendo o modelo linguístico para o aprendiz de ISL e seu sucesso em aprender a língua inglesa pode significar sua integração no país hospedeiro, possibilitando-lhe independência e abrindo espaço para a ascensão social. O insucesso em dominar a língua inglesa pode levar o indivíduo à dependência, ao fracasso profissional, a possibilidades restritas de mobilidade social, além de poder torná-lo alvo de preconceito e incompreensão.

Nas últimas décadas tem-se debatido muito a questão do ISL, especialmente no caso em que é falado em nações bilíngues ou multilíngues, como na Índia (KACHRU, 1985, 1996; RAJADURAI, 2005). Kachru (1996) argumenta que o inglês falado na Índia não deve ser caudatário do inglês britânico, pois passou por mudanças e influências das línguas vernáculas, adquirindo características particulares e coloração local e que, portanto, não deve ser considerado inferior ao inglês do Reino Unido ou de outras nações que têm no inglês a língua materna da maioria da população.

Kachru (1985) elaborou uma análise da expansão e uso da língua inglesa que ficou conhecida como “os círculos de Kachru”. A seguir, descreveremos brevemente seu modelo, visando entender melhor o inglês falado ao redor do mundo, dado que

essa questão é fundamental para a análise do inglês apresentado nos materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa.

1.2.3 Os círculos de Kachru e World Englishes (WEs)

Ao analisar a expansão do inglês em termos mundiais, Kachru (1985, 1996) propôs um modelo que divide os usuários da língua inglesa em três círculos concêntricos: o central, o externo e o em expansão. Sua classificação baseia-se numa abordagem geo-histórica, alocando no círculo interno o Reino Unido, os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia, onde a maior parte da população é anglófona e monolíngue. No círculo externo estão os falantes do inglês de países bilíngues ou multilíngues, com passado de colonização britânica¹¹, onde o inglês desempenha o papel de língua oficial de determinadas instituições e está presente nos domínios da educação, da mídia e da administração, dentre outros. Alguns dos países que se localizam nesse círculo são Índia, Singapura, Malásia, Bangladesh, Paquistão, Sri Lanka, Quênia, Gana, Filipinas, Tanzânia, Nigéria, Zâmbia. Por último, no círculo em expansão estão regiões que não foram colônias britânicas e onde o inglês não é usado como língua oficial ou institucional, como Brasil, Peru, Bolívia, Chile, Venezuela, China, Japão, Coreia, Arábia Saudita, Alemanha, Holanda, Itália, Espanha etc.

A partir desse modelo, Kachru (1996) insiste que não apenas o círculo interno é provedor de normas linguísticas, mas o círculo externo também, questionando o mito do nativo e elevando o *status* do inglês usado nas regiões do círculo externo. Kachru destaca que o inglês usado no círculo externo é inventivo e repleto de especificidades por causa do processo de aculturação com outros povos e línguas. Por outro lado, no círculo em expansão, Kachru afirma que o que ocorre é a obediência às normas e aos padrões linguísticos originários das nações do círculo interno, notadamente dos Estados Unidos e do Reino Unido.

¹¹Segundo Kachru (1996), A difusão do inglês se deu por meio de duas diásporas. Na primeira, na colonização dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia e na segunda na colonização de países da Ásia e África. Na segunda diáspora, a língua inglesa passou por um processo de "africanização" e "asianização".

Kachru (1996) critica a classificação que se dá ao inglês falado no círculo externo de inglês como segunda língua, visto que esse termo já denota uma hierarquia, na qual os falantes de inglês como língua materna e monolíngues são posicionados no centro e entendidos como os “donos” e verdadeiros guardiões da língua inglesa, enquanto os falantes de ISL são posicionados na periferia. Como alternativa, propõe o conceito de World Englishes (WEs).

Kachru (1996) explica que a língua inglesa, gradualmente, tornou-se uma língua pluricêntrica, com normas e modelos asiáticos e africanos para sua aquisição e ensino. Segundo o autor, o termo World Englishes simboliza “as variações funcionais e formais, os contextos sociolinguísticos divergentes, os alcances e variedades do inglês na criatividade, e os vários tipos de aculturação em partes do mundo ocidental e não ocidental”¹² (KACHRU, 1992, p. 2, tradução nossa). Um dos benefícios do conceito de WEs é promover variantes do inglês além das tradicionais, localizadas no círculo central, realçando a sistematicidade, criatividade, potencial comunicativo dessas “outras” variantes, resultando, por exemplo, no reconhecimento de obras literárias, modelos e materiais pedagógicos (RAJADURAI, 2005).

Embora tenha contribuído para o entendimento da expansão da língua inglesa e para o reconhecimento do valor de variantes além do círculo interno, o modelo dos círculos concêntricos de Kachru tem sido criticado e revisitado. Seu modelo foi questionado por manter a dicotomia centro-periferia, com o centro emanando seu poder de autoridade e prestígio em relação à língua inglesa, mantendo os nativos dessas variantes na posição de guardiões do idioma inglês (PENNYCOOK, 2006).

Critica-se também o fato do paradigma de Kachru ser baseado nos limites das nações, ignorando as diferentes variantes dentro de um mesmo país, inclusive daqueles do círculo central. Além disso, o modelo desconsidera as variações de proficiência entre os indivíduos e as variações de normas e padrões das regiões dos círculos externo e em expansão. Alguns críticos questionam inclusive a classificação de países como Holanda, Dinamarca, Israel e mesmo Alemanha no círculo em expansão, dado que neles a língua inglesa tem sido usada domesticamente de maneira tão intensiva e extensiva nos últimos anos a ponto de poder ser entendida

¹² Nossa tradução para o trecho “the functional and formal variations, divergent sociolinguistic contexts, ranges and varieties of English in creativity, and various types of acculturation in parts of the Western and non-Western world” (KACHRU, 1992, p. 2).

como uma segunda língua e não como uma língua estrangeira, o que provocaria o deslocamento desses países, para o círculo externo (RAJADURAI, 2005).

O fenômeno da globalização acelerou a propagação do inglês na região do círculo em expansão, na qual o inglês passa a assumir algumas funções mais marcadamente, como na produção científica, nas relações sociais e comerciais, na educação, no turismo etc. Alguns autores (GRADDOL, 2006; JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001; STREVEN, 1992 apud RAJADURAI, 2005;) afirmam que o inglês falado nas regiões do círculo em expansão é geralmente usado para a comunicação intercultural entre não nativos do inglês e se desenvolve distanciando-se das normas das variantes mais tradicionais do círculo central. Ademais, o inglês, ou “ingleses”, falado nesses países do círculo em expansão fornece normas para seus próprios países e exporta materiais didáticos e metodologias de ensino para outras nações do círculo em expansão. Ironicamente, aumenta-se cada vez mais a presença de profissionais de ensino de inglês originários dos círculos externo e em expansão nos quadros de docentes de instituições de ensino de países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia (RAJADURAI, 2005).

Concordamos com Pennycook (2006), que critica o fato de Kachru (1985, 1996) recuperar em seu modelo a mesma lógica que promove a exclusão que procura denunciar. Isso porque Kachru (op. cit., op.cit.) rejeita os “outros” *Englishes*, os *Englishes* crioulos, aqueles que misturam inglês com sistemas lexicais e gramaticais de diferentes línguas vernáculas, distanciando-se, por conseguinte, do que é considerado como o âmago da língua inglesa, seus elementos fundamentais e estáveis que devem ser mantidos a fim de que sejam reconhecidos como língua inglesa.

Embora a noção de WEs aponte para uma pluralização do inglês a partir de regiões geográficas, esses *Englishes* não devem se afastar do suposto centro estável da língua inglesa, evitando distorções e sua descaracterização. Dessa forma, “a noção de World Englishes deixa de fora todos aqueles Outros *Englishes* que não se encaixam no paradigma de um padrão nacional emergente, e ao fazer

isso, cai na armadilha de mapear na periferia as imagens de linguagem e de mundo da linguística central”¹³ (PENNYCOOK, 2006, p. 107, tradução nossa).

Enfim, ao tentar padronizar as variantes da periferia, Kachru (1985, 1996) elimina as formas mais excêntricas, híbridas e sem sistematicidade dos *Englishes* locais, repetindo a lógica de uma linguística central com tendências prescritivas e elitistas (CANAGARAJAH apud PENNYCOOK, 2007).

Contrapondo-se ao paradigma do WEs, Rajagopalan propõe um novo conceito.

1.2.4 Inglês como World English (WE)

Diferentemente de Kachru, Rajagopalan (2005, 2011) propõe o termo World English, no singular, que, às vezes, é referido como Inglês como Língua Internacional ou mesmo Inglês como Língua Franca (Rajagopalan, 2011, p. 51). O autor explica que não é possível oferecer uma definição positiva do que é o World English “porque se trata de um fenômeno linguístico ainda em formação” (op. cit., p. 55), mas, por outro lado, esclarece o que o World English não é. Inicia sua explanação elucidando que esse fenômeno não é uma espécie de *pidgin*, língua em formação, precária, inferior a uma língua madura e robusta. Em suas palavras:

Mais uma vez, devemos ter o cuidado de não sermos levados pelas semelhanças entre o WE e os *pidgins* para concluir que tais semelhanças sejam suficientes para que o WE seja considerado *pidgin*. A primeira vista, da mesma forma que um *pidgin*, o WE também é um fenômeno linguístico muito instável e em constante formação. Mas, pelo que sabemos, talvez seja o caso de todas as línguas, sem exceção. As únicas línguas que não evoluem são as assim chamadas “línguas mortas”, em que o próprio modificador sinaliza para a ausência de evolução ou o encerramento do processo evolutivo. Chamar uma língua de um “*pidgin*” não é descrevê-la de certa maneira: é, no fundo, condená-la a um status inferior” (RAJAGOPALAN, 2011, pp. 48, 49).

¹³ Nossa tradução para o trecho “The notion of World Englishes leaves out all those Other Englishes that do not fit the paradigm of an emergent national standard, and in doing so, falls into the trap of mapping centre linguistics’ images of language and the world on to the periphery” (PENNYCOOK, 2006, p. 107).

O autor também refuta a ideia de que a língua inglesa, ao se misturar com diferentes línguas, se pulverizará e dará origem a novas línguas, como aconteceu com o latim na Antiguidade, quando fez surgir as línguas neolatinas. Outrossim, afirma que o World English não é uma forma infantil e imperfeita de falar o inglês. Salienta que não há falantes nativos de WE, especialmente por este ser usado em contextos de bilinguismo ou multilinguismo, quebrando o monopólio das variantes privilegiadas da língua inglesa. Além disso, argumenta que, se não há falantes nativos de WE, com certeza não há “donos” e guardiões também (RAJAGOPALAN, 2005, p. 50). Diferentemente dos círculos concêntricos do modelo de Kachru, “O WE jamais pode ser compreendido como uma língua que tenha um centro ou um ponto de apoio, um foco que exerça uma força centrípeta” (op. cit., 52).

Rajagopalan (op. cit., p. 54) sustenta que o WE não é a língua inglesa padrão que assume o papel adicional de língua franca em determinados domínios como, por exemplo, na ciência, sobretudo porque nesse domínio, em especial, exigem-se as normas anglo-americanas, privilegiando o “nativo”.

Em uma declaração polêmica, Rajagopalan (2005, p. 151) afirma que “ao longo de sua expansão como língua internacional, o World English perdeu qualquer vínculo com a cultura anglo-saxã”, porém acrescenta:

a ideologia não está no *World English*, mas precisamente nas tentativas de ocultar sua presença e ascensão no mundo – fato que, com certeza, deve incomodar aqueles que se julgavam “legítimos donos” da língua inglesa” (2005., p. 152).

O conceito de World English associa-se ao de hibridismo, pressupondo que o WE não consistirá das variantes do círculo central, dado que, ao passar por um processo de aculturação com a língua e cultura local, sofrerá transformações e se dobrará às necessidades e usos locais, o que é considerado um processo natural de encontro de línguas vivas (RAJAGOPALAN, 2005).

A proposta de Rajagopalan provocou críticas de Canagarajah (1999) e Pennycook (2010), que afirmam que seu posicionamento conduz à apatia e relativismo político (PENNYCOOK, 2010, p. 71), ignorando as forças do capital global e do imperialismo linguístico. Rajagopalan (2005, p. 152.) responde que sua tese “tem muito mais a ver com a constatação de uma nova realidade que estamos vivendo do que com uma proposta de ação política” e que promover “maior

hibridismo linguístico certamente constitu(i) uma estratégia política de enfraquecimento da hegemonia hoje posta em prática pelos povos anglófonos”.

Respondendo à crítica de Modiano (2001, p. 339), que entendera que Rajagopalan quis dizer que os professores não devem se sentir culpados por inculcar valores dos imperialistas nos aprendizes de inglês, Rajagopalan (2005, p. 154) esclarece que, na verdade, os professores não devem se sentir culpados desde que não reforcem valores que perpetuam as desigualdades, “mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela”.

Rajagopalan (op. cit., 155) enfatiza que sua teoria não implica submissão, muito pelo contrário, apresenta-se como espaço de resistência e de contestação e que “o hibridismo inevitável é o preço que todo e qualquer idioma tem de pagar ao se transformar em *língua franca*”.

Não fica claro na exposição de Rajagopalan (2005, 2011) a que inglês ele se refere exatamente com o termo World English, se são as variantes do inglês faladas em regiões bilíngues ou multilíngues, como as na Ásia e na África, ou se é o inglês falado nas trocas verbais entre falantes de diferentes línguas nativas em situações, como ele mesmo exemplifica, “nos aeroportos mais movimentados, em eventos esportivos ou congressos acadêmicos internacionais” (op.cit. 2005, p. 152), nas quais pode haver ou não nativos da língua inglesa ou se seu termo engloba todas essas situações e usos. Convém ressaltar que há ocasiões em que existe uma sobreposição entre os termos World English e inglês como língua internacional (ILI) e inglês como língua franca (ILF) e, por isso, a seguir discutiremos ILI e ILF.

1.2.5 Inglês como Língua Franca (ILF) ou Inglês como Língua Internacional (ILI)

Atrelada aos efeitos da globalização econômica e cultural, a língua inglesa se espalhou pelo que Kachru (1985, 1996) denominou a região do círculo em expansão e, na atualidade, há mais falantes não nativos da língua inglesa do que nativos (CLYNE; SHARIFIAN, 2008; DEWEY, 2007; GRADDOL, 2006; JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001). No entanto, apenas nas últimas duas décadas as pesquisas sobre a natureza da língua inglesa usada em contextos interculturais se tornaram mais visíveis.

Embora não haja uma concordância absoluta entre os pesquisadores, baseando-nos em Jenkins (2006, p. 157), definimos Inglês como língua franca (ILF) como o inglês usado como língua de contato nas interações nas quais os indivíduos possuem diferentes línguas maternas, podendo ou não haver um nativo da língua inglesa. Inglês como Língua Internacional (ILI) é usado como sinônimo de ILF (SIQUEIRA, 2011), no entanto, a expressão *International English*, inglês internacional, provoca sentidos que não são compartilhados pelos defensores de ILF ou ILI. Seidlhofer (2004, p. 211) alerta: “[o termo] sugere a existência de uma variante claramente distinta, codificada e única denominada inglês internacional¹⁴” (tradução nossa). Opondo-se a essa imagem, Jenkins (2006, p. 160) sublinha que ILF ou ILI não promove uma visão monocêntrica e monolítica do inglês, baseada em variantes de prestígio do inglês britânico ou americano.

No paradigma do ILF ou ILI, o nativo da língua inglesa deixa de ser o centro, uma vez que o ILF ou ILI não tem donos, não tem centro ou é de todos os que o usam (JORDÃO, 2011; SIQUEIRA, 2011). Desse modo, não se almeja reproduzir um sotaque de uma variante de uma nação do círculo central e tampouco há a preocupação em dominar expressões idiomáticas, *phrasal verbs* ou a pronúncia de determinados fonemas, como o /ə/. Nesse modelo, o enfoque é a compreensão em contextos interculturais, nos quais ser um nativo da língua inglesa não significa ter uma vantagem sobre os outros membros da interação, pois não garante compreender e ser compreendido.

Alguns teóricos da linguagem e formadores de professores (JORDÃO, 2011; SIFAKIS, 2007; SIQUEIRA, 2011) percebem no ILF ou ILI uma oportunidade de se desvencilhar das amarras homogeneizantes do ensino de inglês como língua estrangeira, em que se impõem as normas linguísticas das variantes de prestígio, sobretudo anglo-americanas, e suas formas culturais, com tudo o que isso pode significar, desde a promoção de seus bens culturais locais amplamente globalizados (cinema, música, literatura, moda, alimentação etc.) até o aprofundamento das práticas e princípios do neoliberalismo.

Em nosso ponto de vista, em sua forma mais arrojada, a proposta de ILF ou ILI se aproxima do conceito de WE proposto por Rajagopalan (2005, 2011), pois

¹⁴ Nossa tradução para o trecho: “it suggests that there is one clearly distinguishable, codified, and unitary variety called International English, which is certainly not the case” (SEIDLHOFER, 2004, p. 211).

ambos entendem esse inglês (ou “ingleses”) como uma forma híbrida, um fluxo em constante mudança, cujo processo de aprendizagem e uso promove não apenas o domínio de um instrumento linguístico, cujo valor de mercado permite, supostamente, a ascensão do indivíduo na sociedade, mas também possibilita uma oportunidade para que aprendizes e usuários, ao se apropriarem dessa língua, a tornem sua, resistindo às noções ideológicas que decorrem de sua aprendizagem como ILE. Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser o local voltado para a reprodução das normas linguísticas das variantes de prestígio da língua inglesa, assim como dos valores culturais anglo-americanos, e almeja ser o local de questionamento desses valores por meio, por exemplo, de indagações acerca das razões da expansão da língua inglesa, do que significa ser falante dessa língua na atualidade, recusando sentidos extensamente disseminados e potencializando a emergência de novos modos de pensar. Nas palavras de Jordão (2011, p. 235):

Uma vez que se engajem com a produtividade que existe em desafiar as vozes construídas em (des)identificações culturais e representações, ao invés de sofrer da necessidade de estabelecer uma voz dominante (que seria a das disposições interpretativas anglicizadas, que por vezes aprendemos a admirar como estudantes de inglês), alunos e professores de ILI poderão aproveitar os conflitos criados pela multiplicidade de sentidos possíveis que nossa sociedade globalizada tenta homogeneizar: sentir-se à vontade na pluralidade, e desse modo negociar procedimentos de construção de sentidos, ao invés de considerá-los ‘dados’, permite aos sujeitos que partilham da perspectiva do ILI contribuir para a sociedade de maneiras que estamos apenas começando a vislumbrar.

Por outro lado, é importante destacar que muitas pesquisas em ILF ou ILI buscam identificar e sistematizar as variações das formas usadas em relação às variantes do círculo central que “não causam problemas de comunicação” (JENKINS, 2006, p. 161), mas sem imaginar que exista uma única forma de ILF. Isso significa que, embora variações de diferentes naturezas sejam aceitas, há que se manter a “essência” do inglês, do contrário, deixará de ser inglês e será um *pidgin* ou uma língua crioula. Nesse ponto, a mesma crítica que Pennycook (2006) e Canagarajah (1999) tecem em relação ao WEs pode ser feita ao ILF ou ILI. Em outras palavras, formas aculturadas, hibridizadas, localizadas são bem-vindas, contudo devem conter o âmago da língua inglesa a fim de serem classificadas como inglês.

Na perspectiva do WE, WEs, ILF ou ILI denuncia-se o monocentrismo e imperialismo linguístico das variantes de prestígio de nações de maioria monolíngue e anglófona, promovendo uma pluralidade de novos ou outros *Englishes*, celebrados como formas de resistência aos discursos anglo-americanos totalizantes. Entretanto, ao se afirmar que são considerados ILF ou ILI somente as formas que “não causam problemas de comunicação”, isto é, apenas aqueles tipos de inglês que não se afastam do que é compreendido como o centro da língua inglesa, podemos entender que, de fato, essa pluralidade nada mais é do que uma coleção de unidades relativamente homogêneas, em que algumas variações lexicais, fonéticas, gramaticais são aceitas, mas não uma grande mistura dos sistemas linguísticos do inglês e de outras línguas vernáculas.

Nesse debate, convém destacar a contribuição de Pennycook (2007) que, ao discutir os fluxos transculturais, argumenta que formas culturais, como o *hip hop* e o *rap*, aliados a usos de *Englishes*, permitem que jovens ao redor do planeta se apropriem dessas formas, não para reproduzir atitudes e valores de comunidades, nesse caso afro-americanas, mas para torná-las suas, criando identificações por meio de mesclas híbridas do inglês com línguas vernáculas, forjando novas formas musicais e linguísticas a fim de que signifiquem seus interesses, anseios e suas sensibilidades sem a preocupação de manter as características centrais da língua inglesa e dos estilos musicais “emprestados”.

Em sua análise, Pennycook (2007) procura se distanciar do paradigma presente nas teorias da linguística aplicada acerca da propagação do inglês, marcado pelo binômio homogeneização/heterogeneização. Na perspectiva homogeneizante, entende-se a globalização econômica e cultural, juntamente com a expansão da língua inglesa, como um fenômeno que provoca a ocidentalização ou americanização do mundo, ameaçando de extermínio línguas, culturas e mercados locais. Já na visão heterogeneizante, percebe-se a globalização e o predomínio da língua inglesa como uma possibilidade de comunidades locais adquirirem visibilidade global ao mesmo tempo que se empoderam, apropriando-se, a seu modo, da língua inglesa, modificando-a a partir de suas línguas locais, porém mantendo a “essência” do inglês, permitindo, dessa maneira, que sua produção econômica, linguística e cultural tenha alcance além de sua localidade. A crítica que se faz a esse posicionamento é o risco de celebrar o hibridismo e o pluricentrismo de novos *Englishes* de modo apolítico e passivo, desconsiderando os projetos políticos e

econômicos que regem os mercados globalmente, além de fixar na periferia as formas mais híbridas de *Englishes*, mantendo na exclusão, por conseguinte, seus usuários.

É por isso que Pennycook (2006, 2007) enfatiza a necessidade de se ter em mente a dimensão histórica da propagação da língua inglesa, relacionando projetos expansionistas nacionais com a projeção de imagens de progresso e oportunidades. Em sua explanação, Pennycook (2006) sublinha que, ao longo da história, foram construídos mitos acerca da língua inglesa, sobretudo como uma maneira de justificar o imperialismo britânico e americano. É por esse prisma que podemos entender, por exemplo, a elaboração do *Oxford English Dictionary* na era Vitoriana como uma forma de representar uma suposta superioridade intrínseca da língua inglesa, engendrando o efeito de que seu vocabulário é vasto, rico e preciso, em relação às línguas dos povos colonizados, provocando o sentido de superioridade cultural do povo inglês e, ao mesmo tempo, o de benefício de se impor e disseminar sua língua.

Há também o mito de que a língua inglesa promove progresso e desenvolvimento. Na verdade, a língua inglesa mais exclui do que inclui, deixando de fora todos aqueles que não têm acesso ao ensino da língua inglesa, isto é, excluindo grupos sociais inteiros, atuando como meio de ascensão social apenas no âmbito individual (PENNYCOOK, 2006).

Em suma, a língua inglesa é a “língua oficial” da globalização e do neoliberalismo, representados pelas multinacionais em mercados globais e pelas instituições supranacionais, como o BM e o FMI, fincadas nos países mais ricos, afetando as economias de todo o planeta.

Fluxos globais de cultura e de conhecimento afetam de modo profundo todas as nações, com a onipresença de ícones americanos, britânicos e de outros países mais ricos do hemisfério norte, porém não somente com efeitos homogeneizantes, mas também hibridizantes e inesperados. Ao serem apreendidos em contextos locais, afetados por questões políticas, sociais e ideológicas da localidade, bens culturais veiculados globalmente são reconstituídos, remodelados e transformados (PENNYCOOK, 2007), dificultando o discernimento do que é local e do que é global, deixando emergir sentidos imprevistos e desafiadores da imagem de consumidores ou usuários passivos.

Neste capítulo, examinamos alguns dos elementos constitutivos das condições de produção dos materiais didático-digitais analisados nesta pesquisa. Dessa maneira, discutimos a globalização e algumas de suas consequências, assim como a expansão da língua inglesa e seus efeitos. Importante sublinhar que o foco de nossa discussão pautou-se pelos elementos que se destacaram em nossa análise, não nos propondo a prover uma discussão das diversas dimensões da globalização e da expansão da língua inglesa. Assim, abordamos a globalização da economia, as multinacionais e sua mobilidade, os efeitos da globalização e das novas tecnologias da informação e da comunicação na percepção do tempo e do espaço, a questão da mobilidade e do consumo, bem como o modo paradoxal como a globalização afeta as elites e as camadas mais baixas da população mundial.

Já na globalização da língua inglesa, interessou-nos examinar não apenas as razões históricas que propiciaram a disseminação da língua inglesa, mas também o modo como é apreendida nos diferentes cantos do planeta e seus efeitos: homogeneizantes, heterogeneizantes e surpreendentes.

No capítulo 2, prosseguiremos discutindo as condições de produção dos materiais digitais desta pesquisa, voltando-nos para o discurso do neoliberalismo.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO DO NEOLIBERALISMO: PRÁTICAS E EFEITOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o neoliberalismo, política econômica de maior alcance nas últimas décadas. Abordaremos os efeitos dessa política econômica no governo das nações, no trabalho dos indivíduos e na educação. Interessa-nos entender essa política econômica predominante em nosso momento contemporâneo, uma vez que, nos materiais didático-digitais analisados neste estudo, ensina-se inglês a partir de situações de negócios que ocorrem em empresas, retratando o que os autores e editores entendem ser prováveis cenas do cotidiano do mundo corporativo atual.

O discurso dos materiais analisados atualiza enunciados do neoliberalismo, privilegiando determinados valores e práticas e apagando outros. Essa questão é importante uma vez que este trabalho se propõe a lançar um olhar questionador aos materiais didáticos com os quais alunos e professores de língua inglesa lidam, problematizando práticas presentes nesses materiais e colaborando para que professores e alunos não se tornem meros reprodutores de um modo de pensar e viver como se não houvesse alternativas.

Dessa maneira, a seguir discutiremos os princípios e práticas do neoliberalismo, delineando seu percurso histórico a partir do liberalismo econômico do século XVIII e XIX até sua forma atual, na contemporaneidade.

2.1 As origens do neoliberalismo: o liberalismo clássico

O neoliberalismo, como a própria palavra já indica, retoma o liberalismo, apresentado ainda no século XVIII. Um dos marcos do pensamento liberal clássico é o livro **A riqueza das nações**, de Adam Smith, publicado em Londres, em 1776. Nele, Smith (1996a, 1996b) enfatiza as ideias de que o Estado e as corporações de trabalhadores não devem impor regulamentações econômicas e de que a livre

iniciativa econômica e comercial dos indivíduos traz progresso e benefícios para a nação. Smith (1996b) critica as regulamentações, monopólios e subsídios impostos pelo Estado mercantilista e pelas corporações de ofício e prega a privatização de setores do Estado, restringindo suas funções à segurança, interna e externa, à garantia do direito de propriedade e de contrato e, por último, ao fornecimento de serviços públicos essenciais que não interessam economicamente à iniciativa privada.

Moraes (2001, p. 5) sublinha que, para a doutrina liberal:

a procura do lucro e a motivação do interesse próprio são inclinações fundamentais da natureza do homem. Elas estimulam o empenho e o engenho dos agentes, recompensam a poupança, a abstinência presente, e remuneram o investimento. Além disso, premiam a iniciativa inovadora, incitando ao trabalho e à inovação.

No pensamento liberal acredita-se que, como efeito dessas ações orientadas pelo interesse próprio dos indivíduos, permite-se que a mão invisível do mercado¹⁵, orientada pela lei da oferta e da procura, estabeleça os preços, premiando com o lucro as empresas mais competitivas e punindo as menos competentes com insucesso e fracasso. Adam Smith (1996b, p. 169) explica:

[...] uma vez eliminados inteiramente todos os sistemas, sejam eles preferenciais ou de restrições, impõe-se por si mesmo o sistema óbvio e simples da liberdade natural. Deixa-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e fazer com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas.

Para a doutrina liberal, os benefícios dessa liberdade econômica são a eficiência, a justiça e a riqueza, que conduzem à harmonia social e ao progresso da nação. Eficiência porque se faz o melhor uso dos recursos e da mão de obra disponíveis. Justiça porque o trabalho duro e a engenhosidade são recompensados, e riqueza porque uma maior produção faz com que os produtos sejam distribuídos e alcançados pelos diferentes setores da sociedade (MORAES, 2001; SMITH, 1996a). Essas noções ainda se fazem presentes no neoliberalismo, como veremos mais adiante neste capítulo, mas são fortemente criticadas por vários autores (BAUMAN,

¹⁵ Essa famosa expressão foi cunhada por Adam Smith em sua obra **A riqueza das nações** (1996a, 1996b).

1999; BLOCK et al., 2012; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007; GENTILI, 2013; HARDT; NEGRI, 2001; LIPOVETSKY, 2004; MORAES, 2001; PELBART, 2003).

De acordo com Moraes (2001), o liberalismo clássico apontava o Estado mercantilista e as corporações de ofício como os grandes vilões que impediam os indivíduos de seguirem suas inclinações naturais para o desenvolvimento de suas aptidões e que cerceavam a produção e o livre mercado por meio de políticas regulamentadoras rígidas e minuciosas da produção, da distribuição, dos preços e da mão de obra, o que exigia muita burocracia e vigilância nos cumprimentos das leis a fim de se evitar fraudes, evasão de impostos e contrabandos. Smith (1996b) também criticou as leis de reserva de mercado, como monopólios e subsídios, pois acreditava que desestimulavam a competição e impediam as inovações e melhorias. Nessa concepção, as leis “naturais” do mercado são as que efetivamente promovem justiça e progresso.

Moraes (2001) destaca como Adam Smith (1996a, b) condenou a prática das corporações de ofício, rotulando-as de prejudiciais ao desenvolvimento, uma vez que estabeleciam inúmeras regras de controle para a produção de artigos artesanais, para o estabelecimento de preços e de margem de lucro, assim como fixavam normas para o processo de aprendizagem de um ofício.

Em **A riqueza das nações**, Smith (1996a, 1996b) já ressaltava a necessidade de leis para limitar o poder político (rei ou parlamento) a fim de não interferir nas liberdades individuais dos cidadãos, nas suas vocações, nos seus empreendimentos, e também para não perturbar as leis naturais de oferta e procura do mercado. Essa preocupação, de acordo com Moraes (2001, p. 10), ganha ainda mais destaque no século XIX, com a aproximação do pensamento liberal de linhas políticas mais conservadoras, com os liberais posicionando-se contra o sufrágio universal e a favor de uma redução do alcance dos soberanos ou políticos no controle da economia.

Receando a politização da economia, os liberais conservadores do século XIX temiam que as massas populares liquidassem sua riqueza por meio de taxas e impostos. Por isso, de acordo com Moraes (2001, p. 11), defendiam as seguintes propostas:

1. Limitar o acesso ao sufrágio, concedendo-se o direito de voto somente aos proprietários ou detentores de certa margem de renda, por exemplo;
2. Limitar o âmbito do sufrágio, neutralizando seus poderes pelo firme estabelecimento de questões e funções públicas que, definitivamente, deveriam estar imunes ao voto e à ação política do público. Alguns cargos não seriam elegíveis nem fiscalizados pelo Parlamento. Algumas decisões seriam excluídas da alçada do Parlamento mediante cláusulas constitucionais ou leis fundamentais que só poderiam ser mudadas com muita dificuldade.

Constatamos, portanto, algumas ideias fundamentais do liberalismo clássico. Primeiro, para essa doutrina, as leis do mercado são naturais porque são baseadas na oferta e na procura, provocando a saudável e consequente competição entre os indivíduos e empresas, promovendo a engenhosidade e a inovação, com o lucro atuando como um prêmio ao esforço e investimento despendidos. Os defensores do liberalismo acreditavam que, nesse processo, há o justo estabelecimento de preços, proporcionando riqueza e justiça, uma vez que uma parcela maior da população pode adquirir produtos e bens.

Segundo, no liberalismo, entende-se que o Estado mercantilista com seus monopólios, reservas de mercado, subsídios, excesso de impostos e taxas provoca distorções no mercado, pois premia os que não deveriam ser premiados e aprofunda a pobreza por não estimular a produção e a distribuição de produtos. Destacamos que o Estado mercantilista é percebido pelos teóricos do liberalismo como incapaz e incompetente na gestão da economia do país, afetando os indivíduos de modo negativo, inclusive cerceando suas liberdades pessoais. Sobre isso, Smith (1996a, 1996b) ressalta a necessidade de o governo garantir, por meio de leis, as liberdades individuais, o direito de propriedade e o de contrato. Para o liberalismo, o Estado deveria ater-se à defesa dos cidadãos contra outros cidadãos, à defesa da nação contra agressores externos e a prover os serviços de necessidade pública, como, por exemplo, construindo estradas, pontes, portos, os quais também fomentariam a indústria e o comércio.

Terceiro, as guildas e corporações de ofício são consideradas, no liberalismo, como entraves ao bom funcionamento das leis naturais do mercado livre, impondo regras que estabelecem desde quem pode trabalhar legalmente no ofício até como um produto deve ser feito e comercializado.

Por último, no século XIX, os liberais entendem como uma necessidade urgente distanciar os políticos do gerenciamento da economia, por entender que estes são afetados cada vez mais pela participação das massas, quer seja por meio de voto, quer por meio de pressões populares.

No início do século XX, essas noções do liberalismo são retomadas, porém, após a Segunda Guerra Mundial, caem em descrédito, mas são reapropriadas, novamente, a partir dos anos 1970, como veremos na próxima seção.

2.2 O Neoliberalismo

O século XIX foi marcado pela corrida imperialista das superpotências pelo controle das novas colônias, pelas guerras sucessivas e por um suposto mercado livre dominado pela Inglaterra. No século XX, a crise financeira de 1929 avassalou mercados mundiais, disseminando desemprego e miséria, fazendo com que muitos Estados repensassem as práticas do mercado livre, dando espaço para que a filosofia social e econômica do britânico John Maynard Keynes, exposta em seu livro **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**, publicado em 1936, fosse ouvida e aplicada.

A teoria keynesiana não é contra o capitalismo nem oferece alternativas em relação a outros sistemas de produção. Contudo, acredita que o Estado precisa gerir as atividades macroeconômicas, intervindo para amenizar os excessos dos empresários em sua busca do lucro, evitando o desemprego e corrigindo as grandes desigualdades sociais por meio de ações voltadas para o bem-estar da população, com enfoque nas áreas da habitação, transporte, saúde e educação.

Em muitos países do ocidente, um novo panorama político se configurava, em outras palavras, aumentava a participação popular na política por meio do sufrágio universal, da realização de manifestações reivindicatórias populares e do fortalecimento dos sindicatos. Essa nova forma de tomar decisões políticas foi incorporada pelos Estados orientados pela doutrina keynesiana, o que constituía enorme preocupação para os neoliberais.

Figuram como representantes do início do neoliberalismo Ludwig Von Mises (1881-1973) e seu discípulo Friedrich von Hayek (1899-1992). Moraes (2001, p. 13) aponta a publicação da obra **O caminho da servidão** de Hayek em 1944 como um

manifesto inaugural do neoliberalismo. Nele, o autor ataca todos os socialistas de qualquer partido ou qualquer um que defenda a ideia de que o Estado deva interferir no mercado. É absolutamente contra as medidas do Estado de bem-estar social, pois acredita que este cerceia as liberdades individuais, impede as inovações e o progresso por meio da falta de estímulo à competição.

Assim, enquanto o liberalismo clássico atacava o Estado mercantilista, o neoliberalismo combate o Estado de bem-estar social da Europa e os Estados com políticas desenvolvimentistas ou nacionalistas e populistas, como nos países latino-americanos, ou Estados com qualquer pretensão de estabelecer uma “terceira via” entre o capitalismo e o socialismo. Qualquer uma das abordagens de políticas sociais e econômicas acima mencionadas envolve interferência do Estado na condução da economia e do mercado, o que é absolutamente inaceitável para os neoliberais (BLOCK et al., 2012; GENTILI, 1996; MORAES, 2001).

Do mesmo modo que as corporações de ofício eram apontadas como entraves ao desenvolvimento da nação, os neoliberais consideram os sindicatos como parasitários, por entenderem que estes exigem ações sociais que demandam muito investimento do governo e criam empecilhos aos empregadores, impedindo a competição entre indivíduos e empresas, assim como o livre funcionamento do mercado.

Após a Segunda Guerra Mundial, há um consenso de que os governos precisam administrar as macroeconomias a fim de atenuar os excessos do capitalismo, reduzindo as desigualdades sociais, criando empregos e incluindo as massas populares nas decisões políticas. Entretanto, segundo Moraes (2001, pp. 15,16), ao final dos Trinta Anos Gloriosos¹⁶, no início dos anos 1970, as grandes multinacionais espalhadas pelo mundo movimentavam grandes fluxos financeiros, o dólar deixou de ter conversão em ouro e muitos países que adotavam políticas keynesianas entraram em estagnação com alta inflação.

A seguir, Moraes (2001, p. 15) aponta um evento importante do renascimento do neoliberalismo:

Em 1975, os documentos da chamada Comissão Trilateral alertavam para um problema fundamentalmente político: a sobrecarga do

¹⁶ Os anos de 1945 a 1973 são assim chamados porque houve uma melhoria na qualidade de vida e aumento de renda nos países desenvolvidos.

Estado levava à ingovernabilidade das democracias. Para esse impasse, autores como Samuel Huntington, Daniel Bell, Irving Cristal e Zbigniew Brzezinski enunciavam um receituário inflexível: era preciso limitar a participação política, distanciar a sociedade e o sistema político, subtrair as decisões administrativas ao controle político.

Em 1973, o Chile é o primeiro país a instituir ajustes neoliberais por meio do governo do general Augusto Pinochet, seguido pela Argentina, em 1976, no governo do general Videla. No entanto, não foram somente as ditaduras latino-americanas as únicas a experimentarem políticas neoliberais. Em 1979, Margareth Thatcher torna-se primeira-ministra na Inglaterra; em 1980, Ronald Reagan assume a presidência dos Estados Unidos e, em 1982, Helmut Kohl torna-se chanceler na Alemanha (GENTILI, 1996; MORAES, 2001; SAVIANI, 2008).

Todos esses governantes aplicaram práticas advindas da doutrina neoliberal. Além do mais, a partir da década de 1980, vários países latino-americanos tiveram que fazer ajustes econômicos, sendo forçados a cortar verbas destinadas a ações de amparo social como condição para que pudessem receber socorro econômico do Banco Mundial ou do Fundo Monetário Internacional (MORAES, 2001, p. 16). Essas duas instituições orientavam-se, e ainda se orientam, pelo neoliberalismo. Em outras palavras, pregam a privatização de setores do Estado, a abertura do mercado interno às empresas estrangeiras, a desregulamentação do setor financeiro, a desregulamentação do trabalho, a redução de impostos e o distanciamento de políticos e da população das decisões de gerenciamento da economia.

No manifesto **The Right Approach to the Economy** (MAUDE, 1977) do Partido Conservador da Inglaterra, publicado alguns anos antes de Margareth Thatcher assumir o cargo de primeira ministra, explicitam-se as bases neoliberais que norteariam o seu governo, no qual podemos detectar ideias traçadas já no liberalismo de Adam Smith, com, inclusive, alguns opositores em comum:

Nós temos, por razões históricas, sindicatos que são, em grande medida, muito mais motivados politicamente – e mesmo, em muitos casos, controlados politicamente – do que na maioria dos países bem sucedidos e industrializados. Alguns líderes sindicais simplesmente são contra o fundamento básico do sistema do livre empreendimento (MAUDE, 1977, p.10, tradução nossa).¹⁷

¹⁷ Nossa tradução para o trecho “We have, for historical reasons, trade unions which are to a much greater extent politically motivated – and even, in many cases, politically controlled – than in most successful industrial

No manifesto citado reitera-se a ideia de que os salários devem ser baseados nas leis do mercado livre, em que cada um terá um valor diferente, dependendo de suas habilidades, empenho e sucesso, subtraindo o governo das negociações salariais. O princípio do mérito é uma das noções norteadoras do neoliberalismo e o discutiremos neste capítulo, na seção “2.2.3 O neoliberalismo e a educação”.

Destacamos que o governo de Margareth Thatcher empreendeu uma notória batalha para desmobilizar e desmoralizar os sindicatos e obteve tamanho sucesso que estes são, atualmente, apenas sombra do que foram no passado.

Assim como Adam Smith (1996a, 1996b) criticou o Estado pelo estabelecimento de subsídios e estatização de determinadas indústrias, o mesmo ocorre no manifesto do Partido Conservador:

Muitos dos subsídios atuais para indústrias estatizadas ou dependentes do Estado, e para algumas daquelas projetadas para preservar o emprego, envolvem a taxação dos competitivos e competentes para dar assistência aos não-competitivos (MAUDE, 1977, p. 9, tradução nossa)¹⁸.

O manifesto do Partido Conservador (op.cit., op.cit.) cristaliza noções e práticas neoliberais que se tornariam consenso nas décadas seguintes, como a ideia de que o Estado impede o desenvolvimento da nação e a criação de empregos ao implantar políticas protecionistas, ao manter empresas estatais, ao taxar as indústrias e o comércio e ao estabelecer tabelamento nos preços de determinados produtos. O excerto a seguir ilustra algumas dessas ideias:

A fraqueza da indústria britânica não é acidental. Também não é por causa de falta de habilidade de gerenciamento, de técnica ou de perícia. É nossa própria culpa. É por causa de uma combinação de erros do governo, preconceitos políticos, atitudes sindicais e políticas sociais mal direcionadas (mascaradas como industriais). Tomando a força de trabalho britânica como um todo, nossos trabalhadores (embora capazes de uma atuação de primeira linha), estão entre os menos produtivos e com pior remuneração (esses dois dados estão diretamente ligados e de maneira causal) no mundo ocidental

countries. Some union leaders are quite simply opposed to the basic rationale of the free enterprise system” (MAUDE, 1977, p. 10).

¹⁸ Nossa tradução para o trecho “Many of the present subsidies to nationalised and supported industries, and some of those designed to preserve employment, involve taxing the efficient and competitive in order to assist the uncompetitive” (MAUDE, 1977, p. 9).

industrializado. Práticas restritivas e excesso de mão de obra, muito frequentemente preservadas pela ameaça de greve, ajudam a perpetuar esta situação – para detrimento de todos (MAUDE, 1977, p. 28, tradução nossa).¹⁹

Nesse excerto são apontados os culpados pelas mazelas econômicas e sociais da Inglaterra dos anos 1970: o Estado, os sindicatos e os trabalhadores. Igualmente, esse manifesto (MAUDE, 1977) indica algumas das noções fundamentais do neoliberalismo: privatizar empresas e serviços do Estado e livrar o mercado das regulamentações impostas pelo Estado, substituindo-as por novas regulamentações, dessa vez, forjadas pelos grandes empresários, industriais e investidores.

2.2.1 O neoliberalismo, os representantes políticos e as massas populares

A partir de meados da década de 1970, o movimento financeiro torna-se cada vez mais globalizado, devido ao surgimento de novos produtos financeiros, impedindo que governos nacionais consigam controlar esses fluxos monetários. Esse fato representou uma conquista dos neoliberais que sempre ambicionaram um mercado financeiro livre e distante do controle do governo e das populações votantes que exercem pressão em seus representantes políticos.

Ao mesmo tempo que o Estado torna-se incapaz de controlar os grandes fluxos financeiros, os Estados se veem controlados por poderes aquém de suas fronteiras e aquém das decisões políticas de suas populações. Esses poderes supranacionais, representados, por exemplo, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC), exigiam (e ainda exigem, como podemos observar atualmente nos noticiários sobre o socorro financeiro aos países europeus, como Portugal, Itália, Grécia, Espanha,

¹⁹ Nossa tradução para o trecho “Britain’s industrial weakness is not an accident. Nor is it due to any lack of managerial, technical or craft skills. It is our own creation. It is due to a combination of government errors, political prejudices, union attitudes and misguided social (masquerading as ‘industrial’) policies. Taking Britain’s workforce as a whole our workers, although capable of a performance second to none, are among the least productive and the worst paid (the two being directly and causally linked) in the Western industrial world. Restrictive practices and over-manning, all too often preserved by the threat of strike action, help to perpetuate this state of affairs - to the detriment of all” (MAUDE, 1977, p. 28).

Chipre) dos Estados endividados a redução de serviços públicos realizados pelo Estado, a transferência desses serviços para setores privados e a obediência de práticas monetárias estabelecidas por tais órgãos internacionais, como explica Moraes (2011, p. 20):

A globalização financeira, a liberalização da economia mundial, a internacionalização das atividades econômicas limitam a possibilidade de ação do Estado, que tem seu poder erodido em duas direções:

- para baixo, transferindo-se competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, etc.;
- para cima, os Estados nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações: Grupo dos 7 (G-7), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Europeia, etc.

O capitalismo fica parcialmente liberto das instituições do Estado democrático, nas quais as decisões políticas são tomadas a partir de embates e debates na sociedade. Esses órgãos supranacionais que organizam o mercado global não pertencem a uma nação determinada, embora estejam fincados em países centrais do capitalismo, porém tomam decisões que afetam quase todos os países, sobrepondo-se às leis de diferentes nações (HARDT; NEGRI, 2001). Criam o efeito de serem órgãos racionais, neutros ideologicamente e imunes à corrupção e burocracia dos Estados. Aplicam aos países devedores, que não “fazem sua lição de casa”, receitas que devem ser seguidas, tais como, eliminação de reservas de mercado, desregulamentação das leis trabalhistas, redução de ações de amparo social, transferência de serviços públicos para segmentos privados, além de outras práticas (MORAES, 2001, p. 20).

Ao discutir o novo cenário global marcado pelo neoliberalismo, Zygmunt Bauman (2005, p. 34) comenta:

Os direitos econômicos agora estão fora das mãos do Estado, os direitos políticos que ele pode oferecer são estritamente limitados e circunscritos àquilo que Pierre Bourdieu batizou de *pensée unique*²⁰ do livre mercado neoliberal plenamente desregulado, enquanto os direitos sociais são substituídos um a um pelo dever individual do

²⁰ Essa expressão é uma crítica ao argumento de que não há outra saída exceto seguir as práticas neoliberais, referindo-se à formulação de Margareth Thatcher de que não há alternativa (*There is no alternative*).

cuidado consigo mesmo e de garantir a si mesmo vantagens sobre os outros.

Com as privatizações de empresas estatais e de serviços públicos criam-se nos países agências reguladoras para supervisionar os serviços privatizados, porém estas se localizam fora do alcance político dos cidadãos. Aliás, a partir dos anos 1990, “(...) os políticos que não entendem muito bem como seu trabalho está sendo reestruturado, com os aparelhos nacionais que eles disputam controlando cada vez menos espaços da economia e da sociedade, perguntam-se o que fazer, e em que lugar fazê-lo” (CANCLINI, 2010, p. 9).

Ao analisar nosso momento contemporâneo, Hardt e Negri (2001) propõem a teoria de que há uma nova ordem mundial com normas jurídicas supranacionais, emanadas de organizações como as Nações Unidas e suas instituições, que regulam as relações internacionais dos países e afetam as nações internamente. Porém, os autores alertam que essa nova ordem mundial, referida como Império, não tem sua gênese apenas no direito judiciário:

Na Gênese do Império existe, de fato, uma racionalidade em funcionamento que pode ser reconhecida não tanto em termos de tradição jurídica mas, com mais clareza, na geralmente oculta história do gerenciamento industrial e dos usos políticos da tecnologia²¹ (HARDT; NEGRI, 2001, p. 59).

Concordamos com os autores supracitados, visto que muitas regulamentações internacionais referentes a acordos comerciais são forjadas a partir das pressões exercidas pelas poderosas empresas multinacionais²² que buscam garantir seu lucro. Canclini (2010, p. 22) reforça esse ponto ao comentar estudos que apontam as dificuldades enfrentadas pela União Europeia

²¹ Hardt e Negri (2001) usam o termo *tecnologia* nesse excerto para se referir às tecnologias do biopoder, noção desenvolvida por Michel Foucault em sua série intitulada **História da Sexualidade** (1997b, 1998, 1999) para designar as práticas sociais de subjetivação que atuam na construção das subjetividades, conforme explicação no capítulo 3, seção “3.2.2 As tecnologias do eu”.

²² Segundo o **Novíssimo Dicionário da Economia**, multinacional é uma “estrutura empresarial básica do capitalismo dominante nos países altamente industrializados. Caracteriza-se por desenvolver uma estratégia internacional a partir de uma base nacional, sob a coordenação de uma direção centralizada. (...) Conhecidas também pela denominação de empresas internacionais ou transnacionais, as multinacionais resultam da concentração do capital e da internacionalização da produção capitalista” (SANDRONI, 1999). A partir dessa definição, neste trabalho utilizamos os termos empresas multinacionais, internacionais e transnacionais como sinônimos.

para construir uma esfera pública, com deliberações democráticas, devido à prevalência, aos acordos e organismos supranacionais – e mais ainda nos de cada país – da negociação sobre os mandatos dos representantes, dos compromissos entre grupos empresariais sobre os interesses públicos majoritários e do lobby (ou do “lobbysmo”) sobre as instâncias de governo regional ou continental.

As formas atuais do neoliberalismo têm modificado a governabilidade das nações, especialmente no que diz respeito ao alcance das populações e de seus representantes políticos no gerenciamento econômico doméstico. Além disso, sob a influência do neoliberalismo, o modo como os indivíduos trabalham e se relacionam com as empresas foi fortemente afetado nas últimas décadas (BAUMAN, 2005; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007; CANCLINI, 2010; CASTELLS, 2010; HARDT; NEGRI, 2001; PELBART, 2003; SAVIANI, 2008), conforme discussão a seguir.

2.2.2 O neoliberalismo e o trabalhador

Como efeito do neoliberalismo, gradativamente, a partir dos anos 1980, o assalariamento clássico é substituído por novos tipos de contratação de mão de obra que se tornaram possíveis a partir da desregulamentação das leis trabalhistas em diversas nações, possibilitando as subcontratações, as terceirizações, as contratações de trabalhadores por projetos com períodos determinados na condição de autônomos e mesmo a transformação de indivíduos em empresas, desonerando ainda mais a contratação, uma vez que são excluídos direitos como férias, auxílio desemprego, auxílio doença, licença maternidade e outros tipos de assistência social. Nesse quadro, cabe ao indivíduo prevenir-se contra a doença, a velhice e males inesperados. Quem poupar estará tranquilo, mas quem não puder, estará desamparado²³.

Ainda sobre as modificações no ambiente de trabalho nas últimas décadas, Saviani (2008, p. 442) explica o fenômeno da “exclusão includente”, no qual o trabalhador, por meio de diferentes estratégias, é excluído do mercado de trabalho

²³ Nos materiais examinados neste estudo, encontramos dizeres como: *I pay 300 Euros a month into a pension scheme* (BR-PRE, Unit 5, Test). Além de ensinar inglês, o material digital recupera um dizer recorrente em nossa sociedade: se você quer tranquilidade financeira em sua velhice, você é o único responsável por isso e não deve esperar que o governo tome conta de você, remetendo a um princípio do liberalismo e do neoliberalismo que posiciona a saúde, a educação e a aposentadoria como produtos que o indivíduo deve adquirir no mercado e não como direitos do cidadão e deveres do Estado.

formal para ser incluído novamente, porém na informalidade ou na formalidade com perdas significativas. Em suas palavras:

Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, esse trabalhador só pode voltar a ser incluído nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com diminuição de salário e de direitos, como empregado de empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade. Eis aí a exclusão includente.

Nesse cenário, substituem-se acordos salariais coletivos de categorias de trabalhadores por pagamentos vinculados ao mérito, à produtividade ou à atuação, em que cada um tem seu valor específico, o que, na visão liberal e neoliberal, estimula a competitividade, a criatividade, a inovação e o aumento da produção e da qualidade dos produtos envolvidos. Por outro lado, com o desmantelamento das redes sociais de proteção ao trabalhador, este se encontra assombrado pelo medo do desemprego, desvalorizando a tomada de decisões coletivas por meio de associações e sindicatos e favorecendo atitudes mais individualistas a fim de manter-se no mercado de trabalho, como comenta Bauman (2005, p. 40, 41):

(...) Muitos pisos de fábrica e corredores de escritórios se tornaram palco de uma competição acirrada entre indivíduos lutando para que os chefes os percebam e os contemplem com um aceno de aprovação – em vez de serem, como no passado, estufas de solidariedade proletária na luta por uma sociedade melhor. Como descobriu Daniel Cohen, economista da Sorbonne, agora é a vez de cada empregado mostrar, por iniciativa própria, que é melhor do que a pessoa mais próxima, que está trazendo mais lucro para os acionistas da companhia, de modo que valeria a pena mantê-lo quando viesse, como deveria vir, uma nova rodada de “racionalização” (leia-se: mais demissões por excesso de pessoal).

Como Canclini (2010) observa, cada vez mais se trabalha para patrões não identificáveis, empresas transnacionais com sua produção em diferentes países, a montagem em outros e o centro decisório em outro, o que, por causa do distanciamento e inacessibilidade, cria o efeito de que as decisões são inegociáveis e inapeláveis:

É cada vez mais limitado o poder de negociação dos sindicatos, e o nome que as empresas sem rosto – com marca mas sem nome –

dão a isso é “flexibilização do trabalho”. Na verdade, o que se torna instável, mais do que flexível, são as condições de trabalho; o trabalho é rígido porque é incerto, o trabalhador deve cumprir os horários, os rituais de submissão, a adesão a uma ordem alheia que acaba sendo interiorizada para não perder o salário’ (CANCLINI, 2010, pp. 24, 25).

O objetivo de terceirizar e subcontratar serviços é reduzir os custos operacionais e de mão de obra, fazendo com que a empresa concentre-se em sua especialidade. Dessa maneira, é comum terceirizar o restaurante da empresa ou parte das atividades do departamento de recursos humanos, como os treinamentos²⁴.

Além de contratar empresas para prestar serviços ou realizar atividades, as leis trabalhistas de diversos países se modificaram e tornou-se possível para as corporações contratarem consultores especializados para projetos determinados, evitando a obrigação de ter de empregá-los como funcionários, o que encarece a folha de salários por causa do pagamento de tributos e encargos trabalhistas. Desse modo, ao término do projeto, o contrato de consultoria é finalizado, sem a necessidade de manter aquele profissional na folha de pagamento ou de demiti-lo, o que também é custoso para a empresa devido aos tributos do trabalho²⁵.

O neoliberalismo afetou diferentes domínios da vida dos cidadãos, não se limitando à sua vida política e laboral, provocando mudanças inclusive na educação, sobretudo porque as escolas também se propõem a preparar os indivíduos para sua inserção no mercado de trabalho (CHENG, 2007; GENTILI, 2013; OLIVEIRA, 2001). Na próxima seção, discutiremos algumas mudanças na área da educação a partir do final dos anos 1980.

²⁴ Nos materiais digitais deste estudo encontramos ocorrências que ilustram as modificações ocorridas no ambiente de trabalho no que se refere às novas maneiras de contratação, norteadas pelo neoliberalismo nas últimas décadas, como nos exemplos a seguir: *We are using a subcontractor to do some of the work for us* (BR-PRE – Unit 2, Test) e *Training is carried out by an outside company* (BR-PRE, Unit 10, Test). No Anexo A, encontra-se um excerto do ML-PRE que trata da terceirização de serviços de medicina e de advocacia de organizações americanas para trabalhadores na Índia, interconectando a globalização e o neoliberalismo.

²⁵ É frequente, nos materiais digitais analisados, a menção a *consultants* (consultores), como em BR-PRE, Unit 3, *Working with Words 1*, onde se ensina o nome de diferentes profissionais e cargos, como *CEO, director, accountant*. Em lugar de destaque (termo escrito em posição inicial, no alto, à esquerda), encontra-se o vocábulo *consultant*, denotando sua importância no meio empresarial.

2.2.3 O neoliberalismo e a educação

Ao discutirem a educação no final do século XX até nosso momento atual, alguns de seus teóricos (GENTILI, 1996, 2013; OLIVEIRA, 2001; SAVIANI, 2008; SILVA, 1996) ressaltam a influência dos princípios do neoliberalismo na educação, destacando-se a ideia de que o Estado é incapaz de administrar com competência a escola pública e que a iniciativa privada tem mais condições de oferecer um serviço de qualidade, uma vez que esta é regida pelas leis do mercado livre, onde, segundo os defensores do neoliberalismo e do liberalismo econômico, a livre concorrência faz com que os produtos e serviços sejam de boa qualidade e constantemente aperfeiçoados, onde os incompetentes são eliminados, e onde os preços são determinados a partir da oferta e da procura.

A partir da década de 1970, presenciamos o enfraquecimento do fordismo, que é um processo de produção em larga escala de produtos homogeneizados, para consumo em massa, caracterizado pelo uso de tecnologia pesada em grandes fábricas com linhas de produção organizadas a partir da racionalização do trabalho, onde os trabalhadores operam em postos fixos e especializados, e se espera que haja estabilidade no emprego (CASTELLS, 2010; CHENG, 2007; OLIVEIRA, 2001; SAVIANI, 2008).

Gradativamente, substitui-se o fordismo pelo toyotismo que, nas palavras de Saviani (2008, p. 429):

(...) apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica, flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Um dos elementos do toyotismo é o método administrativo Gestão da Qualidade Total (doravante GQT), que se desenvolveu com grande sucesso nas fábricas automobilísticas japonesas e requer:

“controle de qualidade total” dos produtos ao longo do processo produtivo, visando um nível tendente a zero de defeitos e melhor utilização dos recursos; envolvimento dos trabalhadores no processo

produtivo por meio de trabalho em equipe, iniciativa descentralizada, maior autonomia para a tomada de decisão no chão de fábrica, recompensa pelo desempenho das equipes e hierarquia administrativa horizontal, com poucos símbolos de *status* na vida diária da empresa (CASTELLS, 2010, pp. 214-215).

O objetivo central do toyotismo e da GQT é o aumento da produtividade, dos mercados e dos lucros. Como afirma Araújo (2002, p. 30): “(p)ara a Qualidade Total, a qualidade só interessa se vier acompanhada de lucro e a produtividade só faz com que esse lucro possa aumentar”. Para isso, o toyotismo e a GQT buscam reduzir as incertezas, com vistas à eliminação de desperdícios (de tempo, trabalho e recursos) a partir da iniciativa humana e do *feedback* (CASTELLS, 2010, p. 216).

Na busca pela qualidade, organiza-se o processo produtivo de forma disciplinada e controlada, em que os diferentes setores da empresa (e seus fornecedores e parceiros) devem estar bem integrados, o que demanda comunicação eficiente e engajamento dos indivíduos e dos setores envolvidos. A qualidade é mensurável e exige-se a “medição dos resultados para que fique comprovado que a qualidade surtiu o efeito desejado” (ARAÚJO, 2002, p. 30).

Desde a teoria keynesiana do Estado de bem-estar social, entendia-se que o papel da educação era formar trabalhadores com conhecimentos especializados que lhes proporcionariam a possibilidade de se empregarem, e melhorarem suas rendas, contribuindo para o progresso das empresas, por meio da competitividade, assim como para o progresso do meio social e da nação. Embora pautada por objetivos de natureza mais ampla, não se limitando apenas ao nível individual, esse projeto, que foi baseado na Teoria do Capital Humano, deixou muito a desejar, mantendo as distâncias sociais e acirrando a exclusão dos já marginalizados socialmente (OLIVEIRA, 2001; SAVIANI, 2008).

A crença no papel da educação na formação de trabalhadores aptos a desempenharem suas funções com sucesso foi reforçada no cenário onde o toyotismo e suas variantes se firmaram. Contudo, seu enfoque deixou de ter a amplitude social para centrar-se no âmbito individual (SAVIANI, 2008).

Mais do que nunca, apregoa-se a importância fundamental da educação para que o indivíduo desenvolva as competências necessárias para as demandas das empresas em nosso momento atual, possibilitando a competitividade das mesmas e a empregabilidade do indivíduo (CHENG, 2007; GENTILI, 2013; OLIVEIRA, 2001;

SAVIANI, 2008). Atualmente, não se acredita mais na possibilidade do pleno emprego, mas somente na capacidade de empregabilidade do indivíduo.

Antes havia a expectativa de que o trabalhador teria acesso a um emprego formal se tivesse um conhecimento especializado. Hoje valoriza-se uma formação geral e polivalente que possibilite ao trabalhador adaptar-se em diferentes postos, projetos, empresas, capacitando-o, inclusive, para mudanças de carreira. Indubitavelmente, não há mais a expectativa de que um trabalhador permaneça na mesma empresa por muito tempo. Por essa razão, espera-se que o indivíduo invista em sua formação por meio de constantes atualizações e alcance graus cada vez mais elevados de escolarização, não só em instituições tradicionais de ensino, mas também em cursos oferecidos pelas corporações, assim como em cursos *online*, à distância e nas diferentes modalidades e meios disponíveis na atualidade (CHENG, 2007; SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, a educação representa um investimento que pode se converter na capacidade de um indivíduo manter-se empregado. Certamente, aqueles que não têm condições econômicas de investir em sua formação não terão o *status* de empregabilidade. Nesse cenário, percebemos uma tendência em transferir ao indivíduo a responsabilidade de manter-se atualizado e, assim, inserido no mercado de trabalho.

De acordo com Saviani (2008), a ordem econômica da atualidade apoia-se na exclusão, uma vez que não se espera que haja lugar para todos no mercado de trabalho, especialmente pelo fato de se incorporar cada vez mais a automação nos processos produtivos, o que provoca a demissão de funcionários. Esse quadro fomenta a competitividade entre os indivíduos, e aqueles que podem investir em cursos de atualização e de capacitação têm mais chances de se manterem inseridos no mercado de trabalho.

A crítica que Saviani faz, e que achamos pertinente, é a de que os indivíduos são considerados os únicos responsáveis por manterem-se inseridos no mercado de trabalho, não importa se por meio de um emprego formal, ou tornando-se um microempresário ou autônomo, ou sendo terceirizado, pois se mesmo com todas essas possibilidades “ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2008, p. 431).

Traçando um paralelo com a “exclusão includente”, que ocorre no meio produtivo, Saviani (2008, p. 442) explica como o sistema educacional brasileiro promove a “inclusão excludente”:

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização de acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva.

Embora a maioria dos jovens brasileiros esteja incluída no sistema escolar público, não consegue ingressar no mercado de trabalho ou mantém-se na informalidade, sem poder exercer sua cidadania de maneira mais plena (SAVIANI, 2008).

Para o liberalismo e o neoliberalismo uma sociedade dividida e dualizada entre excluídos e incluídos, ganhadores e perdedores não é algo ruim, visto que estimula os indivíduos a se esforçarem e melhorarem suas condições. Para seus defensores, as políticas públicas apenas provocam a acomodação e inibem a inovação, conforme seções anteriores deste capítulo, e a competição e o mérito têm papel importante na justificativa e legitimação desse sistema dualizante e hierarquizado.

Gentili (1996, 2013) explica que o princípio do mérito se apoia na ideia de que os benefícios, bens e proventos recebidos por um indivíduo refletem o esforço e empenho de sua atuação, dedicação e trabalho. Portanto, a desigualdade social é decorrente da atuação dos indivíduos e pode funcionar como um estímulo à melhoria de vida e à mobilidade social. A crítica que Gentili (1996, 2013) elabora é a de que, ao se aplicar as regras do mercado livre aos domínios da cidadania, o cidadão é encarado como consumidor e esvazia-se a importância dos direitos humanos, como saúde, previdência, lazer e educação. Na visão neoliberal, estes se tornam bens, propriedades, que alguns podem pagar e outros não, não cabendo ao Estado prover estes bens, pois acabaria provocando uma acomodação social.

Contudo, essa prática contradiz as bases de uma sociedade democrática, na qual se busca proporcionar oportunidades iguais para que as pessoas possam desenvolver suas capacidades. Em suma, o pensamento neoliberal questiona a própria existência da escola pública, apontando para um horizonte em que aqueles que podem, adquirem uma educação de qualidade no mercado educacional. Nesse cenário, não estranho a nós, brasileiros, o direito à educação se torna o privilégio de alguns, enquanto a maioria da população deve recorrer aos seus próprios recursos individuais para competir, com desvantagens, nos vários domínios da vida (GENTILI, 1996, 2013).

Para que possamos entender melhor a relação entre a escola e o trabalho na contemporaneidade, abordaremos um estudo desenvolvido por Cheng (2007), um teórico da educação e também um educador. Ao estudar o ambiente de trabalho pós-industrial em Hong Kong e os desafios que este ambiente coloca para a educação, Cheng (2007, pp.179, 180) assinala algumas mudanças no mundo laboral e as novas demandas das empresas. Destaca-se a grande redução nos postos de trabalho de operários de fábrica e, conseqüentemente, a diminuição na demanda por trabalhadores sem habilidades especiais. Assim como em outras partes do mundo, inclusive no Brasil, Cheng (2007) constata a grande rotatividade nas equipes de trabalho por causa da grande mobilidade das empresas e dos efeitos da concorrência acirrada entre elas, que ocasiona o estabelecimento de metas altíssimas a serem cumpridas pelos funcionários, provocando demissões e instabilidade no emprego. Uma decorrência dessa constatação é a necessidade de que os funcionários tenham alta competência comunicativa e interpessoal a fim de que haja integração nas equipes de trabalho, mesmo que os membros da equipe não sejam constantes. Interessante ressaltar a necessidade de o trabalhador desenvolver redes de contatos que possa acionar no caso de demissão para que consiga uma recolocação no mercado de trabalho o mais rapidamente possível. Juntamente com a competência comunicativa, é requisito básico a capacidade de tomar decisões e resolver problemas, uma vez que a pirâmide hierárquica do estilo fordista está em decadência (ao menos em princípio) e espera-se iniciativa dos funcionários, porém iniciativas baseadas em informações coletadas por meio de trabalho em equipe e leitura e interpretação de dados em diferentes modalidades de linguagem. Ainda sobre as competências comunicativas, estas são altamente

valorizadas e requisitadas em atividades como negociações, persuasões, arbitragens, apresentações, debates etc.

Em suma, espera-se um trabalho em equipe e integrado, no qual os funcionários atuem além de áreas especializadas do conhecimento. Valoriza-se a capacidade de relacionar-se bem com as pessoas e de superar conflitos interpessoais. Na base dessas competências está a habilidade comunicativa, e Cheng (2007) questiona se a escola pública está preparando os alunos com essas competências.

Convém ressaltar o fato de muitas das habilidades elencadas por Cheng (op.cit.) estarem estreitamente ligadas a estilos administrativos pós-fordistas, como o modelo de Gestão da Qualidade Total, amplamente aplicados nas grandes corporações mundo afora, com algumas diferenciações entre o estilo japonês, asiático, europeu e americano. De qualquer modo, exige-se trabalho em equipe, engajamento dos funcionários, troca de conhecimento entre membros da equipe, estímulo à geração de conhecimento (sobretudo inovador) na empresa e na fábrica, treinamentos constantes para suprir demandas específicas, comunicação eficaz, controle de qualidade do processo por meio de avaliações contínuas e flexibilidade (CASTELLS, 2010).

Cheng (2007) sublinha que a escola nos moldes tradicionais reflete a sociedade fordista industrial, valorizando a identidade profissional com uma especialização: engenheiro, médico, advogado etc. Contudo, em sua pesquisa, Cheng (op.cit.) constata que, ao contratarem novos funcionários, as empresas valorizam mais as competências interpessoais, comunicativas e as da ordem da ética do que o saber especializado baseado na formação escolar. Por essa razão, algumas instituições de ensino nos Estados Unidos, Europa e Ásia, atentas às mudanças sociais contemporâneas, têm modificado seus currículos, ofertando uma formação de base mais genérica, deixando as disciplinas voltadas para as especializações para os últimos semestres de formação.

O mesmo autor (op.cit.) questiona as escolas de formação básica que se restringem ao saber compartimentalizado e dissociado da experiência prática, alertando para a necessidade de valorizar o aprendizado por meio de experiências extraclasse e atividades extracurriculares. Cheng prevê e deseja:

[...] um retorno ao enfoque no desenvolvimento humano definido de modo amplo – o objetivo original da educação. Eu também antecipo que as escolas proverão aos jovens oportunidades para desenvolvimento pessoal em áreas que são mais pertinentes ao seu futuro, incluindo o desenvolvimento de uma paixão pela natureza, um compromisso com a sociedade (por meio de associação a grupos), perseverança, habilidade de liderança, apreciação das artes, habilidades interpessoais, fluência numa segunda ou terceira língua, familiaridade com outras culturas, senso de justiça, crença nos direitos iguais, e tolerância à diversidade e pluralidade – uma educação mais em sintonia com as realidades de uma era global²⁶ (CHENG, 2007, p. 189, tradução nossa).

Com essas palavras, Cheng (2007) finaliza seu artigo, projetando o desejo de uma formação mais generalista e humanística, porém ao longo de todo o texto não se oferece uma reflexão crítica acerca dos efeitos do neoliberalismo para o trabalhador e para o estudante. Nesse artigo (CHENG, 2007), propõe-se uma escola cujo papel fundamental é formar indivíduos que se ajustem às necessidades das corporações e do neoliberalismo em sua forma atual, como se não houvesse alternativa a não ser se encaixar nos moldes oferecidos. Acreditamos que formar cidadãos questionadores é mais produtivo para a sociedade de modo geral, uma vez que essa atitude pode fazer com que tenhamos uma sociedade menos injusta ao ser continuamente modificada a partir dos constantes conflitos e negociações. Entretanto, essa formação não é usualmente objetivada pelas empresas privadas e até mesmo por muitos governos, que preferem indivíduos mais passivos e que não “causem confusão”. Em outras palavras, que “se encaixem” no perfil da empresa e que não perturbem a ordem social.

Afinado com o que Cheng (2007) percebe como uma demanda das empresas para que seus funcionários estejam constantemente se atualizando e se recapacitando, Saviani (2008) destaca como, desde a década de 1990, têm sido promovidas no Brasil, e em muitos outros países também, reformas no ensino público em que se enfatiza a necessidade de o aluno aprender a aprender, ou seja,

²⁶ Nossa tradução para o trecho “[...] return to a focus on human development broadly defined – the original purpose of education. I also anticipate that schools will provide young people with the opportunity for personal development in realms that are more pertinent to their future, including developing a passion for nature, a commitment to society (through membership in groups), perseverance, leadership ability, an appreciation of the arts, interpersonal skills, fluency in a second or third language, familiarity with other cultures, a sense of justice, belief in equal rights, and tolerance of diversity and plurality – an education more in sync with the realities of a global era” (CHENG, 2007, p. 189).

capacitá-lo para adaptar-se às novas exigências do mundo contemporâneo, instável e imprevisível, reforçando a necessidade da inovação, da flexibilidade e do aprendizado contínuo e permanente, sobretudo para adquirir o *status* de empregabilidade.

Importante notar a Influência do toyotismo e seu conceito de qualidade total na educação, em que se busca a satisfação total do cliente e estimula a competição entre os indivíduos a fim de que demonstrem seu envolvimento e valor. Comumente, pensa-se no professor e na escola como provedores de um serviço, o aluno como cliente e a educação como o produto com qualidade variável. Entretanto, Saviani (2008, p. 440) aponta para outra atribuição de papéis: “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”. Na busca pela satisfação total do cliente, lança-se mão de diferentes estratégias ao longo da produção, a fim de que o produto obtenha a qualidade desejada.

Por fim, outro efeito do neoliberalismo na área da educação é a abertura de universidades corporativas. Saviani (2008, p. 441) explica que nestas as grandes empresas procuram formar indivíduos com competências e habilidades absolutamente voltadas para o mercado de trabalho, mais especificamente para suas necessidades, fornecendo atualização e capacitação não apenas para atuais ou futuros funcionários, mas também para fornecedores, clientes, distribuidores, atacadistas e os demais agentes da rede do mercado. Nesse modelo, o ensino não se volta para a formação do cidadão de modo amplo, é menos teórico, mais limitado às práticas da empresa e sem a preocupação de formar cidadãos questionadores. O professor mais se assemelha a um treinador do que um professor, e o aluno é o produto feito sob medida para seu cliente, ou seja, o mercado.

Em nossa apresentação do neoliberalismo, detemo-nos em seus princípios mais gerais, visto que nosso objetivo é realizar uma análise discursiva dos materiais didático-digitais deste estudo, visando averiguar os discursos que os compõem, o modo como se articulam e as subjetividades produzidas nesse imbricamento. Para isso, devemos trabalhar no interstício entre o linguístico e o extralinguístico, no qual buscamos nas condições de produção do discurso elementos para apreendermos a construção dos sentidos. Dessa forma, a partir da constatação da presença de enunciados do neoliberalismo no discurso dos materiais digitais, fez-se necessária a compreensão dessa política econômica, sobretudo sobre seus efeitos na área do

trabalho e da educação, dado que a língua inglesa, nesses materiais, é ensinada a partir de situações ambientadas no trabalho.

Neste capítulo, tratamos do neoliberalismo, apresentando seus fundamentos e práticas norteadoras, com seus efeitos na governabilidade das nações, no âmbito do trabalho e da educação.

No próximo capítulo apresentaremos a visão discursiva que embasa este estudo, bem como reflexões e conceitos de Michel Foucault e Gilles Deleuze que nos permitirão entender as práticas de subjetivação colocadas em funcionamento nos materiais digitais deste estudo, retomando, sempre que necessário, as condições de produção do discurso desses materiais, descritas neste capítulo e no capítulo 1.

CAPÍTULO 3

DISCURSO, SUJEITO E SOCIEDADE DE CONTROLE

Em primeiro lugar, apresentaremos neste capítulo a visão discursiva adotada neste estudo, explicitando sua articulação com outras áreas de saber. Em segundo, discutiremos os conceitos de linguagem, ideologia, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, interdiscurso, condições de produção e o postulado da heterogeneidade enunciativa e subjetiva, visto que toda nossa análise é por eles fundamentada e permeada. Em seguida, realizaremos uma aproximação teórica com os estudos de Michel Foucault nos quais podemos vislumbrar como o sujeito se constitui a partir de relações de poder e saber, objetivado no poder disciplinar e formado a partir das práticas de subjetivação nas tecnologias do eu. Por último, abordaremos o poder exercido na sociedade de controle e a formação de subjetividades, baseando-nos nas reflexões de Gilles Deleuze.

É importante discutir o conceito de poder com o qual trabalhamos, sua relação com o saber, seus efeitos e o modo como conclama os indivíduos a se constituírem de determinadas maneiras, uma vez que almejamos, neste trabalho, examinar a construção de subjetividades nos materiais digitais enfocados em suas relações no ambiente de trabalho, sempre atravessadas por relações de força, conforme discussão neste capítulo.

3.1 Conceitos elementares de uma visão discursiva

A partir de uma perspectiva discursiva da linguagem (PÊCHEUX, 1983, 1997), desenvolvida no Brasil por vários autores (ANDRADE, 2008; BRANDÃO,

1996; CARMAGNANI, 1995, 1996, 1999, 2003, 2013; CORACINI, 1991, 1995, 1999, 2003; GRIGOLETTO, 1995, 1999, 2003, 2013; ORLANDI, 1996, 1997, 2000 dentre outros), entendemos o discurso como processo em movimento, que se dá na relação entre língua (sistema) e seu exterior, em outras palavras, as condições históricas e sociais, afastando-se, desse modo, da noção de correspondência direta entre as coisas reais do mundo, o pensamento e a língua, assim como da ideia de que a língua seja um sistema objetivo, abstrato e fechado em si mesmo. Ademais, essa vertente não trabalha com a polarização entre língua e fala, não valoriza o sistema (língua) em relação à fala individual e não considera os sentidos como já dados, em que o falante apenas os reproduz. A perspectiva discursiva adotada se distancia da linguística estrutural de Saussure, pois opera com a relação entre sistema e atos de fala, agregando os elementos extralinguísticos como parte essencial do entendimento do funcionamento da linguagem, no qual os sentidos não são fixos, mas produzidos a partir de condições históricas e sociais específicas de um dado discurso (BRANDÃO, 1996; HERNANDEZ, 2000; ORLANDI, 2000).

A partir da contribuição do materialismo histórico, para o qual as práticas sociais revelam de forma material o trabalho da ideologia, nessa perspectiva discursiva postula-se que a língua, sendo também uma prática social, traz em si de forma material os efeitos da ideologia em operação. Consequentemente, a língua não é entendida apenas como forma, mas também como acontecimento, materializando no fio discursivo elementos linguísticos estruturais e as contradições ideológicas (BRANDÃO, 1996; HERNANDEZ, 2000; ORLANDI, 2000; PÊCHEUX, 1983, 1997).

Em nossa visão discursiva, o discurso é a linguagem “concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2000, p. 15). Em outras palavras, é uma produção social, na qual se engendram fenômenos linguísticos e ideológicos. Portanto, a linguagem como discurso “não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (BRANDÃO, 1996, p. 12).

Enquanto no marxismo de Marx e Engels, ideologia é entendida como camuflagem do real e inversão da realidade, dotada de uma lógica cujo

funcionamento serve para que a classe dominante imponha seus valores como os únicos, visando à reprodução social, na perspectiva discursiva é por meio da ideologia, relação necessariamente imaginária, que o indivíduo se relaciona com suas reais condições de vida. Influenciada pelo materialismo histórico de Althusser, na visão discursiva adotada neste estudo, a ideologia tem materialidade cuja natureza se revela nas práticas sociais, onde os sujeitos têm suas ações afetadas pela ideologia. Ressaltamos, no entanto, que para o materialismo histórico a ideologia molda os sujeitos; na verdade, interpela indivíduos como sujeitos, num processo em que suas ações aparentam intencionalidade, porém agem por uma ideologia (PÊCHEUX; FUCHS, 1975). Nesse ponto, fazemos uma ressalva ao conceito de ideologia postulado no materialismo histórico. Ainda que reconheçamos que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, no materialismo histórico há um caráter determinista que impossibilita as mudanças sociais e as rupturas, promovendo apenas a reprodução (HERNANDEZ, 2000).

Na visão discursiva, a questão da ideologia pode ser apreendida na relação da produção de sentidos, em que o efeito de literalidade já é uma ação do trabalho de interpelação do sujeito pela ideologia por um processo de apagamento do gesto interpretativo. Como consequência, afirmamos que não há sentido sem interpretação, nem interpretação sem ideologia (HERNANDEZ 2000; ORLANDI, 2000). Nas palavras de Orlandi (2000, p. 47):

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever.

Se o indivíduo só se torna sujeito ao ser interpelado pela ideologia, isso significa que ele não é uno, centrado e homogêneo. E mais: não tem controle absoluto de seu dizer. Orlandi (2000, p. 49) assim explica o sujeito:

Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Na visão discursiva, o sujeito é afetado pela ideologia e cindido pelo seu inconsciente, deixando entrever em sua fundamentação teórica a influência tanto do materialismo histórico quanto da psicanálise (BRANDÃO, 1996; HERNANDEZ, 2000). Por um lado, os estudos do materialismo histórico apontam como o sujeito se forma e é formado a partir de seu lugar na história e na sociedade, por outro, a psicanálise mostra como este se forma na linguagem, a qual não é simplesmente um instrumento de comunicação.

Com a descoberta do inconsciente psicanalítico por Freud e a releitura de Lacan sobre este, a noção de sujeito homogêneo sofre um novo golpe. O sujeito é percebido como descentrado e não mais considerado origem de seu dizer. O sujeito é formado na linguagem e na relação com o Outro. Há apenas a ilusão (necessária) de que o que disse só pode ser entendido como pretendia. Os sentidos lhe escapam e é impossível controlar todos os efeitos de sentido da linguagem. Em suas palavras outras palavras e sentidos ecoam (as do pai, da mãe, do Estado, da igreja) e, assim, as palavras não têm como origem o sujeito locutor: elas já ocorreram antes e carregam sentidos outros em si. (BRANDÃO, 1996; ORLANDI, 2000).

O inconsciente não é entendido como uma mera estrutura profunda do consciente e suas relações não são diretas e lógicas. Authier-Revuz (1990, p. 28) afirma que, para a psicanálise, o sujeito não é mais “senhor de sua morada”, uma vez que não tem acesso total a si mesmo e não tem na linguagem a exteriorização transparente de si e do que pensa.

Em suma, o sujeito discursivo se forma na linguagem, em sua relação simbólica com o Outro, afetado pela história e pela sociedade, assujeitado ideologicamente e descentrado por um inconsciente que insiste em se manifestar em sua fala à revelia de seu desejo. Temos, assim, materialmente ligados na linguagem, tanto o trabalho da interpelação ideológica quanto do descentramento do

sujeito pelo inconsciente. Como a ideologia e o inconsciente afetam o sujeito de modo contraditório, ao mesmo tempo que se reproduzem sentidos, há espaço para transformações e deslocamentos.

A fim de explicar a relação entre o sujeito e o funcionamento da enunciação, Pêcheux e Fuchs (1975) elaboram os conceitos de esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. Pelo esquecimento nº 2, que é de natureza consciente, o sujeito tem a ilusão de que seu dizer reflete de forma objetiva e transparente seu conhecimento do real, fazendo correções e ajustes em sua fala, escolhendo entre as famílias de formulações parafrásticas, apagando ou esquecendo as outras possibilidades. Esse esquecimento é parcial e se manifesta no fio discursivo por meio de, por exemplo, comentários metaenunciativos, pelos quais objetivamos expressar exatamente o que pensamos, sempre buscando limitar as possibilidades de deslizamento de significação.

O esquecimento nº 1 é da ordem do inconsciente e por ele temos a impressão de que somos a origem de nosso dizer, esquecendo-nos de que para que nosso dizer signifique, retomamos sentidos preexistentes do já-dito. Esse esquecimento se relaciona ao modo como o sujeito se forma pela ideologia e pelo inconsciente e, por essa razão, lhe é inacessível. A ilusão de que o sujeito é uma unidade e de que é fonte original de suas palavras é necessária e estruturante, uma vez que, se não for interpelado pela ideologia, ele não se torna sujeito e não produz sentidos.

Para a compreensão da evidência dos sentidos, são conceitos fundamentais nessa perspectiva discursiva a formação ideológica (FI), formação discursiva (FD) e interdiscurso. Pêcheux e Fuchs (1975, p. 166) explicam o conceito de formação ideológica da seguinte maneira:

Cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.

Os discursos são regidos pelas FI que recobrem diferentes FD. Por meio desse conceito, entende-se que os sentidos não são previamente estabelecidos.

Uma formulação adquire determinados sentidos e não outros a partir da posição que o sujeito locutor ocupa em uma dada conjuntura e um dado momento histórico, delimitando o que pode e deve ser dito: “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. E considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 1997, p. 142). Orlandi acrescenta:

O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2000, pp. 42, 43).

A noção de FD foi concebida por Foucault em A **Arqueologia do Saber** (1997a), obra onde procura analisar como conjuntos de saberes se formam, suas continuidades, rupturas, repetições e transformações, e embora tenha sido ressignificada por Pêcheux (1969, 1983; PÊCHEUX; FUCHS, 1975), ambos enfatizam sua constituição heterogênea, com fechamento instável e limites fluidos, em que novos elementos são frequentemente incorporados e outros rejeitados em função da permanente articulação com outras formações discursivas e dos embates ideológicos:

(...) é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2000, p. 44).

As formações discursivas podem ser entendidas como regionalizações do interdiscurso e Courtine e Marandin (apud MAINGUENEAU, 1997, p. 113) esclarecem sua relação:

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a

incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

O interdiscurso pode ser compreendido como o já-dito, isto é, tudo o que já foi dito anteriormente e que permite que nosso dizer tenha sentido:

Este [o interdiscurso] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2000, p. 31).

Isso significa que sempre há uma relação entre o que se está enunciando e o que já foi formulado anteriormente. Toda formulação constitui-se a partir do pré-construído e da situação de enunciação, considerando-se não somente os lugares ocupados pelos sujeitos, mas também a conjuntura sócio-histórica (BRANDÃO, 1996; HERNANDEZ, 2000; ORLANDI, 2000). Concluímos que as palavras não são nossas propriedades: “elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2000, p. 32), o que nos remete novamente à questão da constituição do sujeito. O sujeito tem a ilusão de que é a origem de seu dizer e de que o que diz é transparente e reflete diretamente seu pensamento, conforme já discutido ao apresentarmos os esquecimentos nº 1 e nº 2. Essa ilusão, necessária e estruturante, é efeito do assujeitamento ideológico e de seu descentramento pelo inconsciente.

Ainda sobre o funcionamento da linguagem e a produção de sentidos é importante a compreensão dos movimentos parafrásticos e polissêmicos que articulam a tensão entre o mesmo e o diferente. Segundo Orlandi (2000), nos processos parafrásticos retorna-se ao mesmo, produzindo formulações de um mesmo dizer, resgatando a memória discursiva. Por outro lado, nos processos

polissêmicos, ocorrem rupturas ou deslocamentos na produção de sentidos. A transformação é possível porque tanto o sujeito como a língua são afetados pela ideologia de modo contraditório, sempre sujeitos às falhas e equívocos. Acrescentamos que os sujeitos e a língua estão em constante construção e não se apresentam prontos e impossibilitados de passarem por transformações. Nas palavras de Orlandi (2000, p. 37):

Se o real da língua não fosse sujeito à falha e se o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia.

A partir dessas considerações, ao analisarmos um discurso, devemos observar o jogo entre o mesmo e o diferente, entre o simbólico e a interpelação ideológica. Porém, para que isso ocorra não podemos nos limitar apenas à análise dos elementos linguísticos: devemos considerar as condições de produção de um discurso. Elas compreendem os lugares dos sujeitos envolvidos, a situação de enunciação e o contexto histórico, social e ideológico mais amplo (BRANDÃO, 1996; ORLANDI, 2000). Para exemplificar, no caso dos materiais que formam o *corpus* desta pesquisa, devemos considerar quem fala nas lições dos materiais digitais, o que falam, as situações de enunciação apresentadas (reunião, conferência, conversa informal etc.), os ambientes apresentados (fábrica, escritório, banco, loja, aeroporto, hotel, restaurante etc.), o objetivo pedagógico da atividade em questão, além do contexto mais abrangente, no qual consideramos quem são os autores e a editora dos materiais didáticos, onde os materiais foram publicados, a abordagem de ensino utilizada, o público a que se destinam os materiais digitais, a importância do trabalho na vida dos indivíduos e os dizeres que circulam em nossa sociedade acerca do papel da língua inglesa na atualidade, sua relação com o trabalho e com a empregabilidade do trabalhador.

É necessário pensar sobre o contexto histórico, social e ideológico do texto ao qual se empreende uma análise, pois o contexto atravessa e constitui os sentidos produzidos pelos sujeitos, em que se resgatam sentidos já sedimentados e produzidos anteriormente, assim como novos sentidos podem ser mobilizados, mesmo para que sejam negados ou rejeitados.

Ao considerarmos as condições de produção de um dado discurso devemos também observar a relação de sentidos entre diferentes discursos, visto que estes não se encontram isolados, mas sim em constante diálogo, num processo discursivo contínuo, no qual os discursos se alinham, se contradizem, se complementam, buscam apoio ou provocam controvérsias (BAKHTIN, 1995, HERNANDEZ, 2000).

Dessa forma, ao analisar um texto, o analista deve inseri-lo no fluxo contínuo da linguagem, indagando-se a que ele responde, critica, elogia, complementa. Deve-se relacionar um discurso a outros discursos, observar o modo como se articulam, considerar de qual FD dominante deriva seus sentidos, perceber o modo como é atravessado por outras FD, verificar a relação destas com a ideologia e os grupos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos e, finalmente, investigar como são produzidos os posicionamentos subjetivos para que os indivíduos os ocupem.

O ponto de partida de toda análise é o texto, o qual pode ser um livro, uma frase ou mesmo uma palavra. Trata-se de uma unidade com começo, meio e fim. Todavia, a análise, como já esclarecemos, não se limitará ao estudo dos elementos linguísticos do texto. Sobre a natureza do texto, Orlandi (2000, p. 70) comenta:

Os textos individualizam – como unidade – um conjunto de relações significativas. Eles são assim unidades complexas, constituem um todo que resulta de uma articulação de natureza linguístico-histórica. Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia, etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc); quanto às posições do sujeito. Além disso, podemos considerar essas diferenças em função das formações discursivas: em um texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante.

Considerando essas reflexões sobre a heterogeneidade dos textos, gostaríamos de destacar que os materiais digitais deste estudo não constituem exceção. Primeiro, são construídos a partir de diferentes materiais semióticos, como o som, a grafia, a imagem, o movimento, a cor. Segundo, recorrem a diferentes gêneros discursivos, como conversas informais, apresentações formais, peças de propaganda, descrições, textos jornalísticos etc. Por fim, embora esses materiais posicionem-se numa formação discursiva escolar, são claramente perpassados por outras formações discursivas, com dizeres que frequentemente competem entre si, provocando efeitos contraditórios.

Se no texto percebemos efeitos de completude e de coerência é por causa do projeto totalizante do sujeito que, por meio de estratégias linguísticas, em que o sujeito reformula o que diz a fim de que o que enuncia só possa ser entendido como pretendia, procura cercear os deslizamentos de sentidos a fim de garantir a unidade e a significação objetivada. Entretanto, a ilusão de que o que se diz só pode ser entendido como pretendia e de que o locutor é a origem de seu dizer, são, na verdade, instâncias dos esquecimentos de nº 1 e de nº 2. Pelo esquecimento de nº 2 o sujeito lança mão de formulações que se encontram em relação parafrástica em uma dada FD, “esquecendo” outras formulações, advindas de outras FD e assumindo que sua formulação reflete seu pensamento de modo transparente. É pelo esquecimento de nº 1, de natureza inconsciente e ideológica, que o indivíduo se torna sujeito e se imagina fonte de seu dizer.

Na visão discursiva adotada neste estudo, a homogeneidade e a coerência são efeitos, uma vez que o discurso é constitutivamente heterogêneo, embora o sujeito procure apagar as contradições e embates lá presentes. O próprio sujeito, como já reiteramos anteriormente, é marcado pela dispersão, interpelado pela ideologia, afetado pela linguagem e descentrado pelo inconsciente.

É a partir das contribuições de Bakhtin (1995) que Authier-Revuz (1982) elabora sua teoria da heterogeneidade da linguagem. Muito a frente de seu tempo, Bakhtin (op.cit.), em sua obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, enfatiza a natureza social da linguagem, ressaltando que ela não deve ser desvinculada de seu contexto social imediato e mais amplo. Para o autor, a palavra é feita de material semiótico, isto é, o signo e, por isso, não carrega um sentido único, como o sinal: “o

signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados” e os conflitos ideológicos são nele refletidos (BAKHTIN, 1995, p. 16). O autor entende a linguagem como “uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”, na qual em uma situação real de comunicação devemos perguntar se ela “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Bakhtin (1995) formula sua teoria dialógica da linguagem na qual assevera que o discurso é formado por duas orientações: a primeira se refere aos outros discursos, o já-dito, e a segunda, ao destinatário, uma vez que toda enunciação se destina a alguém, mesmo que potencial, e este direcionamento exerce pressão no locutor, o qual ajusta sua fala. Authier-Revuz (1982, p. 118) assim esclarece o dialogismo bakhtiniano:

É um duplo dialogismo – não por adição, mas em interdependência – que é colocado na fala: a orientação dialógica de todo discurso entre os ‘outros discursos’ é ela própria dialogicamente orientada, determinada por ‘este outro discurso’ específico do receptor, tal como ele é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro.

Baseando-se no duplo dialogismo bakhtiniano, nas noções de sujeito e linguagem ideologicamente perpassados e do sujeito psicanalítico, Authier-Revuz (1982) elabora o conceito de heterogeneidade da linguagem, no qual em todo dizer o dizer do Outro também fala:

Sob nossas palavras ‘outras palavras’ se dizem, que atrás da linearidade conforme ‘emissão por uma só voz’ se faz ouvir uma ‘polifonia’ e que ‘todo discurso quer se alinhar sobre os vários alcances de uma partição’, que o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do Outro (AUTHIER-REVUZ, 1982, pp. 140, 141).

Authier-Revuz (1982, 1990) classifica a heterogeneidade da linguagem em dois tipos, a constitutiva e a mostrada. A primeira não é observável, porém está

presente no fio discursivo uma vez que as palavras utilizadas por um locutor já significaram antes dele em outras circunstâncias e é por isso que em nossas palavras se ouvem ‘outras vozes’.

A heterogeneidade mostrada se subdivide em mostrada marcada e não marcada. São manifestações da heterogeneidade mostrada marcadas ocorrências explícitas na enunciação pelas quais se busca demarcar a voz do outro, como o discurso relatado (direto e indireto), a negação, as aspas, as paráfrases etc. Por sua vez, manifestações da heterogeneidade mostrada não marcada são mais complexas, cujos limites entre a fala do locutor e a do outro são de difícil determinação, como o discurso indireto livre, a ironia, a imitação, o provérbio, a paródia etc.

Ainda que o sujeito procure controlar a presença do outro em sua fala por meio do uso de instâncias da heterogeneidade mostrada, provocando o efeito de que é senhor de seu dizer, é homogêneo e centrado (AUTHIER-REVUZ, 1982), tal controle é somente ilusório afinal o sujeito não consegue ser um “Adão mítico” de suas palavras (BAKHTIN, 1995), não é a origem de seu dizer e não consegue silenciar a voz do Outro em sua fala. Concluímos, portanto, que a presença do Outro é constitutiva de nosso dizer, mesmo quando pensamos controlá-lo por meio de recursos linguísticos.

Ao analisar o *corpus* desta pesquisa defrontamo-nos com manifestações de heterogeneidade mostrada relevantes para o entendimento do modo como são criadas subjetividades para os indivíduos e, por isso, retomaremos tais noções ao longo deste trabalho.

Tendo explicitado a visão discursiva que sustenta nossa análise, a seguir apresentaremos as reflexões de Michel Foucault acerca do poder, sua relação com o saber e, por último, as contribuições de Gilles Deleuze, o qual, a partir dos estudos de Foucault, reflete sobre novos modos de se exercer poder em nossa sociedade contemporânea.

3.2 Poder, saber e regimes de verdade

Embora Foucault não apresente explicitamente uma teoria detalhada sobre a constituição do sujeito, em seus diferentes projetos delineia-se uma noção de sujeito, sempre conectada à sua conceituação de poder e sua relação com o saber.

Foucault (1982, 1983, 1996a, 1996b, 1997b) não entende o poder como apenas uma força que oprime, exercido de cima para baixo, em que o poder exercido pelas elites econômicas e pelo Estado com seus Aparelhos Ideológicos e de Repressão sufoca e controla as massas populares. Opondo-se a essa visão, Foucault (op.cit.) apresenta o poder como algo que constitui todas as relações humanas em suas várias esferas sociais, não estando localizado em determinados pontos e ausente em outros. Em outras palavras, em nossas interações na família, na escola, no trabalho, nas repartições governamentais, estamos sempre envolvidos em malhas de poder, nas quais podemos exercer ou sofrer seus efeitos. O autor destaca o fato de que todas as sociedades são imbuídas desse nível capilar de poder, ressaltando que não há uma relação direta entre o nível dos micropoderes e o do macro.

Foucault conceitualiza o poder como uma força que produz e não apenas como algo negativo e opressor:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1996a, p.8).

Seus estudos distanciam-se de análises de poder nas formas centralizadas e institucionalizadas, nas quais grupos ou indivíduos intencionalmente se impõem sobre os outros. Como Foucault não entende o poder como algo que se possui ou se é desprovido dele, o autor prefere focar como o poder é exercido e praticado e, sobretudo, seus efeitos (WALSHAW, 2007).

Um dos efeitos do exercício do poder é a produção do saber. Foucault (1996b, p. 172) estabelece uma relação estreita entre poder e saber e explica que “o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. A partir dessa formulação, o autor afirma que não há relação de poder que não implique a constituição de um campo de saber e, por outro lado, não há áreas de conhecimento que não se constituam em exercícios de poder; e mais, um saber sempre está relacionado às formas como este pode ser usado.

Foucault enfatiza a natureza, necessariamente, política de todo saber e, com isso, não queremos dizer que o Estado esteja implicado, mas que “todo saber tem sua gênese em relações de poder” (MACHADO, 1996, p. XXI). Essa noção entra em choque com a do humanismo, no qual o saber é visto como neutro e sem conotações ideológicas.

Para o humanismo a ciência revela a realidade de forma objetiva e neutra, sem a interferência de interesses de grupos ou indivíduos. No humanismo, se um conhecimento é produzido onde há jogos de poder, este saber não será verdadeiro, não será valorizado. Assim, espera-se que a ciência mostre a verdade e esta só pode acontecer onde não há poder, pois este macula e corrompe o conhecimento. Como consequência, no pensamento humanista, o saber verdadeiro e científico permite que o indivíduo, ao entrar em contato com o conhecimento verdadeiro, liberte-se, emancipe-se e progrida (USHER; EDWARDS, 1994). Assim como Foucault, discordamos dessa posição, pois acreditamos que todas as formas de saber e as supostas verdades são construídas a partir de embates em jogos de poder:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1996a, p. 12).

Os regimes de verdade dos quais Foucault trata são sustentados por estratégias de disseminação desempenhadas por instituições como a universidade, a academia, a escola, a mídia, que veiculam e legitimam determinados enunciados ao mesmo tempo que desvalorizam outros, criando, desse modo, efeitos de verdade incontestáveis e universais (USHER; EDWARDS, 1994).

Para exemplificar os regimes de verdade, em setores da sociedade brasileira contemporânea, o enunciado “é necessário saber falar inglês” adquiriu *status* de verdade ao ser disseminado repetidamente em diferentes veículos da mídia (jornais, revistas, televisão, rádio, *internet*) não só por meio de propaganda de escolas de idiomas, mas também por meio de reportagens, artigos, depoimentos e entrevistas com especialistas, como educadores, pesquisadores, empresários, executivos de sucesso etc. Além da mídia, esse enunciado é reforçado na universidade, na academia, na escola, nos materiais didáticos de ensino de inglês etc. Ademais, esse enunciado inseriu-se em outras formações discursivas, como a psicologia, a neurologia, a linguística, as quais produziram e adicionaram outras verdades sobre a proposição inicial, tais como: “deve-se aprender o inglês até uma determinada idade da infância porque depois o indivíduo não obterá fluência”. Todavia, o enunciado “é necessário saber falar inglês” não surgiu repentinamente na realidade. Ao ser apreendido em sua relação com a história e a sociedade, entendemos que essa afirmação é um efeito da atuação dominante da Inglaterra com seu projeto colonial e imperial, assim como dos Estados Unidos com sua supremacia econômica, política intervencionista e poder de influência cultural ao redor do mundo, aprofundado ainda mais pela aceleração da globalização nas últimas décadas. Em outras palavras, esse enunciado foi produzido a partir de relações de poder, as quais, por sua vez, também produziram e ampliaram campos de saber, como a linguística aplicada que se voltou para o desenvolvimento de metodologias e abordagens de ensino de línguas. É interessante notar a força de verdade do enunciado em questão, uma vez que provocou mudanças no discurso escolar de diversos países, onde a língua inglesa foi inserida nos currículos das séries iniciais de escolarização do ensino público e privado.

É por meio dos regimes de verdade que podemos entender a razão pela qual alguns tipos de conhecimento são mais valorizados do que outros (experiência prática x experiência formal) e porque indivíduos que ocupam determinados lugares

na sociedade imprimem em seu dizer um efeito de credibilidade maior do que outros. Considerando a relação LD de inglês, professor e aluno, é recorrente haver um conflito entre os dizeres do professor, especialmente quando este não é nativo da língua que ensina, e do LD, o qual pode silenciar a voz do professor se este não se constituir naquele que sabe, sobretudo nas situações em que o livro é de autoria de nativos da língua inglesa, a editora é renomada e está localizada em uma nação anglófona, como é o caso dos materiais digitais deste estudo. Esses fatores contribuem para a construção da representação de que o material didático é um repositório de um conhecimento absoluto da língua e de seu ensino.

Desse modo, em nossa sociedade, o LD está inserido nos regimes de verdade, cuja representação é de um repositório de um conhecimento verdadeiro, livre de posicionamentos ideológicos, produzido a partir de procedimentos científicos, adaptado por especialistas, pronto para ser consumido por professores e alunos e posto em prática. Entretanto, acreditamos que o LD não é neutro, nem objetivo. Se toda forma de saber se constitui a partir de relações de poder, concluímos que o conhecimento encontrado no LD, assim como nos materiais didático-digitais deste estudo, beneficia um grupo que tem no sistema escolar um meio de propagar uma visão de mundo, de história e das relações humanas, relegando à periferia as outras visões e grupos.

3.2.1. O poder disciplinar

Em **Vigiar e Punir**, Foucault (1996b) aborda o poder disciplinar, que ganha cada vez mais espaço e aplicação em diferentes setores da sociedade a partir do século XVIII. Nesse seu projeto, Foucault (1996b) evidencia o tratamento do indivíduo como objeto por meio da abordagem de seu corpo.

A disciplina pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos com estratégias voltadas para o corpo dos indivíduos, cuja meta é a produção de corpos obedientes, úteis, saudáveis e eficientes. Alcança-se tal objetivo por meio de

estratégias que controlam minuciosamente os movimentos dos indivíduos no tempo e no espaço, maximizam a força, avaliam os efeitos, organizam, classificam e geram conhecimento, inclusive sobre os próprios indivíduos. Em suas palavras, Foucault (1996b, p. 127) explica:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Embora não possamos afirmar que nossa sociedade contemporânea seja constituída prioritariamente do poder disciplinar, muitas de suas estratégias e técnicas continuam sendo empregadas, inclusive no meio corporativo e, por isso, abordaremos com mais detalhes suas características fundamentais, visto que representações do meio corporativo perpassam os materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa.

Nas disciplinas, enfoca-se o processo e não o produto, no qual a velocidade e a agilidade são valorizadas, com ênfase no detalhe e na utilização do espaço e do tempo de formas específicas, propiciando interferências corretivas pontuais. Nas disciplinas, o espaço é esquadrinhado de tal modo que permite sua individualização e um acompanhamento processual. Seguindo um programa minucioso, os atos são decompostos em movimentos e gestos, facilitando um controle intensivo e ininterrupto, almejando o aproveitamento total do tempo pelos indivíduos (operários, alunos, soldados). Ainda sobre a utilização do tempo e do espaço, Foucault (1996b, p. 131) acrescenta que na disciplina temos “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo”.

Essa utilização do tempo e do espaço é facilmente observada no sistema de produção fordista, em cujas linhas de montagem, cada operário ocupa uma posição específica na fábrica, realizando uma operação repetidamente, sempre sob as vistas de supervisores que notam com facilidade as presenças, as ausências, as

movimentações inúteis, a agilidade, a destreza e o empenho com que os trabalhadores se dedicam à produção.

A tecnologia disciplinar tem como alvo os corpos dos indivíduos com vistas à sua transformação: torná-los mais úteis, mais produtivos e mais dóceis. Assegura-se a obtenção dos objetivos por meio de três instrumentos: a vigilância hierarquizada, a sanção normalizadora e o exame. Foucault (1996b, p. 159) comenta a vigilância hierarquizada:

Graças às técnicas de vigilâncias, a 'física' do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à violência. Poder que é em aparência ainda menos 'corporal' por ser mais sabiamente 'físico'.

Estratégias arquitetônicas contribuíram para a física do poder ao criarem estruturas que possibilitavam aos inspetores, vigias, supervisores, obterem uma visão melhor dos indivíduos sob suas responsabilidades, permitindo-lhes efetuar correções ou aplicar punições em virtude da visibilidade dos indivíduos em qualquer instante do processo, como se pretendia no sistema fordista.

Nas empresas, o uso do espaço para permitir a vigilância pode ser constatado ao se posicionar a chefia em salas com portas ou paredes de vidro transparentes ou até mesmo posicionando a mesa do chefe no mesmo espaço que seus funcionários, permitindo que estes sejam observados, tentando, assim, inibir o desleixo, a desobediência, os atrasos, a incompetência. Diferentemente da vigilância hierarquizada nas disciplinas, essa estratégia também deixa o chefe visível ao julgamento de seus subordinados, o que é bastante recorrente na atualidade, visto que muitas corporações solicitam não apenas que chefes avaliem seus funcionários, mas que estes avaliem seus superiores a fim de eliminar todos aqueles que “não se encaixam no perfil da companhia”. Dessa maneira, todos estão sob vigilância e suscetíveis às penalidades (não recebimento de bonificações, de promoção, de benefícios e, a sanção máxima, a demissão). Em nossos tempos atuais, as formas de controle se tornaram mais constantes, penetrantes e sutis, como veremos mais adiante, quando discutiremos a sociedade de controle.

As sanções normalizadoras nas disciplinas constituem um mecanismo de micropenalidades que punem atrasos, ausências, interrupções, negligências, rebeldias, tagarelices, insolências, falta de atenção etc. As punições para os desvios da norma de conduta variam de castigos físicos leves, a privações e pequenas humilhações. A escola é uma instituição que ainda nos dias de hoje lança mão dessas estratégias normalizadoras, não apenas por meio do uso de micropenalidades, mas também pelas notas, que hierarquizam, classificam e distribuem lugares, sempre objetivando uma homogeneização e normalização.

O terceiro instrumento da disciplina que visa à produção de indivíduos mais dóceis e produtivos é o exame. O exame agrega em si tanto os princípios da vigilância hierarquizada quanto da sanção normalizadora:

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 1996b, p. 164).

No exame constatamos de modo explícito a relação entre exercício de poder e construção de saber. Nele, os indivíduos expõem um saber destinado à análise do aplicador. Por meio dessa exposição ao aplicador pode-se, então, levantar um corpo de conhecimentos sobre aqueles indivíduos, comparando-os, delineando suas singularidades, suas dificuldades, seu desenvolvimento e cada qual se torna um caso documentado, gerando uma série de individualidades, ainda que se almeje a homogeneização dos sujeitos.

A partir da aplicação dos exames, dá-se a formação de uma documentação escrita sobre o desempenho dos indivíduos, com as seguintes consequências:

O exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços 'específicos', como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a

constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa 'população' (FOUCAULT, 1996b, p. 169).

Reitera-se, novamente, a noção de que o poder disciplinar em vez de se apropriar e retirar tem como objetivo maior “adestrar”, tornar as multidões inúteis e confusas em uma multiplicidade de individualidades e isso por meio de decomposições, separações, classificações: “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1996b, p. 153).

Em nossa sociedade contemporânea, podemos perceber técnicas mais refinadas do poder disciplinar aliadas às tecnologias do eu (cf. seção 3.2.2), nas quais o poder se torna mais sutil enquanto o indivíduo se torna mais exposto, aplicando em si mesmo práticas para se modificar. Esse é o caso da autoavaliação, praticada tanto no ambiente escolar como no empresarial. Por esse procedimento, há um aparente deslocamento subjetivo, visto que o aluno ou funcionário ocupa, aparentemente, a posição de avaliador, posicionamento geralmente reservado ao professor e ao chefe. No entanto, ao ocupar tal posição, o aluno ou funcionário se submete a um exame de consciência a partir de parâmetros previamente estabelecidos pela escola ou empresa (frequência, pontualidade, aplicação, alcance de notas/metast, envolvimento nas aulas/projetos etc.), culminando, com frequência, em uma confissão de “pecado” (houve pouco empenho, esforço e envolvimento, por exemplo) e uma promessa de autoaplicação e melhoria de comportamento e atuação. Nesse ritual a que o sujeito se submete exclui-se a discussão sobre a razão para os ocorridos, que podem ser desde um currículo desvinculado da realidade do aluno até às condições de estudo ou trabalho, as quais podem ser ruins ou injustas.

O sujeito na disciplina é, ao mesmo tempo, corpo e objeto, ou seja, efeito e produto do exercício do poder disciplinar. Entretanto, se o poder disciplinar fosse eficaz do modo como Foucault descreve e atingisse os objetivos estabelecidos, não haveria revoltas nas penitenciárias, nas escolas, nas fábricas e, apesar da imensa individualização, as sociedades seriam bem mais normatizadas, dóceis e

manipuladas. Embora Foucault se detenha muito mais no estudo das formas de dominação e sujeição, ele prevê a resistência como inerente ao exercício do poder: “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1996a, p. 241).

Tomando como ponto de partida o período a partir do qual Foucault enfoca para tratar das disciplinas, ou seja, o século XVIII, constatamos que, apesar de recorrentes tentativas de aplicar o poder disciplinar em instituições como o presídio, a escola, a fábrica, estas têm sido marcadas por grandes e pequenas revoluções. A partir dos estudos de base foucaultiana, podemos explicar esses fatos pela conceituação de poder. Pela afirmação “onde há poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 1997b, p.91), o autor explica que em toda relação de poder há uma dinâmica que se caracteriza por uma grande fluidez e inventividade, uma vez que o poder está sempre se alterando, se movendo, se renovando, encontrando novas formas de enfrentar as resistências a fim de encontrar novos meios de dominar. Todavia, a resistência também é fluida e apresenta estratégias locais de resistir ao controle e à dominação (FOUCAULT, 1996a, 1997b).

3.2.2. As tecnologias do eu

A fase genealógica de Foucault²⁷ ressalta as técnicas de sujeição dos corpos, com pouco espaço para a resistência, porém em sua última fase, na qual se concentra nas tecnologias do eu, Foucault se detém com mais ênfase na possibilidade de resistência. No entanto, não se trata da resistência de grandes

²⁷ Geralmente, fala-se de três fases nos trabalhos de Foucault. A primeira, de 1961 a 1969, em que se ocupa da formação do saber e do método da arqueologia. A segunda, que iria até 1979, em que se concentra na relação entre saber, poder e a objetivação do sujeito pela abordagem genealógica. Por fim, na terceira fase enfoca as tecnologias do eu em relação à ética. Alertamos, no entanto, que não há rupturas severas entre as fases, uma vez que Foucault frequentemente retomava seus objetos de estudo e resgatava muitas de suas considerações anteriores.

proporções, com inversão de posicionamentos. Isso porque o poder é exercido em cadeia e de modo instável, no qual os sujeitos ocupam ora uma posição de exercício de poder, ora uma posição que sofre seus efeitos. Desse modo, entendemos que o poder circula, não se fixando apenas em um lado e deixando o outro inteiramente desprovido dele. Portanto, quando nos referimos às resistências, não pensamos na inversão dos posicionamentos, mas, notadamente, nos pequenos conflitos e embates que pontuam uma relação.

Isto posto, passaremos agora à última fase de Foucault na qual por meio do estudo sobre os discursos da sexualidade a partir do século XVIII, com contextualização histórica meticulosa, Foucault argumenta que surgiram novos mecanismos de subjetivação dos indivíduos, para sua consequente autogovernabilidade e não simplesmente para a repressão do sexo.

No século XVIII, há uma construção histórica de que é dever da administração pública gerenciar o sexo com vistas ao bem estar da população, abrangendo questões como a prostituição, a natalidade, as doenças sexuais, as degenerações. Se, no início, ainda se recorria ao discurso religioso para administrar o sexo, aos poucos ganharam legitimidade discursos especializados, como o da demografia, da medicina, da psiquiatria, os quais foram se desenvolvendo sob a sombra das disciplinas e provocaram uma grande produção discursiva sobre a sexualização da criança, a histerização da mulher, a especificação dos perversos e a regulação das populações (FOUCAULT, 1997b).

Nesse contexto, inaugura-se no ocidente um momento histórico único, em que o homem, como ser biológico vivo, torna-se alvo do poder do Estado por meio de inúmeras “tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência” (FOUCAULT, 1997b, p. 135).

As novas ciências interpretativas passaram a utilizar a tecnologia mais emblemática dessa fase, ou seja, a confissão. Nelas, o indivíduo é convencido de que através do exame de consciência e de seus relatos sobre sua sexualidade se alcança o autoconhecimento. Ainda que a confissão tenha sido há muito usada na prática pastoral, os objetivos diferiam, uma vez que na Igreja a confissão visava a

expição e a purificação e não o conhecimento de si. Dreyfus e Rabinow (2010, p. 229) comentam a confissão e seus efeitos:

A vontade de saber a verdade sobre nós mesmos, própria à nossa cultura, instiga-nos a falar a verdade; as confissões que se sucedem, confissões que fazemos aos outros e a nós mesmos, e essa colocação em discurso instauram uma rede de relações de poder entre aqueles que afirmaram ser capazes de extrair a verdade dessas confissões, através da posse de chaves de interpretação.

A partir das tecnologias confessionais e de exame das ciências subjetivantes voltadas para a escuta do indivíduo (medicina, psiquiatria, psicanálise), não apenas se gera conhecimento sobre os indivíduos, como também, diferentemente do poder disciplinar, o sujeito aprende sobre si próprio e aprende a operar transformações em suas atitudes e comportamento. Portanto, o indivíduo constitui-se em objeto para a ciência e para si mesmo.

Nesse quadro, integram-se o poder disciplinar e as tecnologias do eu, pelas quais se procura produzir corpos dóceis e úteis. Entretanto, “a diferença clara é que o sujeito moderno não é mudo: ele deve falar” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 230). Determinados exames clínicos e confessionais forçavam o sujeito a falar a um especialista, legitimado a interpretar corretamente o que era dito. Com isso, chegava-se à verdade e, então, a um diagnóstico e uma terapia, sempre com vistas à cura. Ressaltamos, no entanto, que a tarefa de dar sentido ao discurso produzido cabia apenas ao cientista bem treinado e não ao sujeito que falava:

A significação da sexualidade extraída em uma clínica só poderia ter, afinal de contas, toda a sua importância através de um Outro ativo e forte. O clínico que ouvia esse discurso tinha a obrigação de decifrá-lo. O Outro tornou-se um especialista do significado. Ele se tornou adepto da arte de interpretação. Aquele que escuta transformou-se em um “mestre da verdade” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 236).

A confissão perde o *status* de prova, como no poder soberano, e passa a ser um signo, enquanto a sexualidade deve ser interpretada. Por outro lado, o

especialista, por meio de sua abordagem supostamente científica, tem acesso à verdade pela análise do discurso produzido pelo sujeito analisado.

Em **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres, Foucault (1998) estuda a lenta formação de uma hermenêutica do sujeito que se constitui a partir de jogos de verdade, enfocando os modos com os quais a atividade sexual tornou-se um campo moral e ético com prescrições que o sujeito segue, impondo-se práticas a fim de transformar seu comportamento, tornando sua existência ética e bela:

Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas “artes de existência”, essas técnicas de si, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico (FOUCAULT, 1998, p. 15).

Assim, Foucault (1998) fixa-se na Grécia Antiga para discutir a constituição subjetiva do sujeito ético, cuja existência deveria ser dedicada a atingir um alto grau ético e estético, pressupondo uma luta constante do sujeito contra a entrega aos desejos de modo excessivo e desregrado.

Os enunciados que pregavam virtudes como sabedoria, coragem, justiça e temperança e prescreviam práticas para comandar-se a si mesmo advinham dos ensinamentos orais e escritos dos mestres e filósofos, como Sócrates, Platão, Xenofonte, Aristóteles, que constituíam os regimes de verdade daquele momento sócio-histórico.

Para se atingir a autogovernabilidade, prescreviam-se diversos exercícios ao indivíduo, como uma educação espartana, permeada de privações e provações, um “regime alimentar, inventários das faltas no fim do dia, ou ainda práticas de meditação que devem preceder o sono de maneira a conjurar os maus sonhos e favorecer as visões que podem vir dos deuses” (FOUCAULT, 1998, pp. 69, 70).

O sujeito da temperança é o sujeito do saber: pelo conhecimento de seu próprio ser e dos efeitos que os prazeres em excesso podem causar, consegue-se dominar os impulsos das paixões:

Essa relação é necessária para o uso comedido dos prazeres, necessária para a dominação de sua violência. Mas é preciso ver que essa relação com o verdadeiro jamais assume a forma de uma decifração de si por si e de uma hermenêutica do desejo. Ela é constitutiva do modo de ser do sujeito temperante, não equivale a uma obrigação para o sujeito de dizer verdade sobre si próprio, nunca abre a alma como um domínio de conhecimento possível onde as marcas dificilmente perceptíveis do desejo deveriam ser lidas e interpretadas (FOUCAULT, 1998, p. 82).

Em a **História da sexualidade 3**: o cuidado de si, Foucault (1999) continua seu enfoque no campo da sexualidade para tratar da constituição do sujeito da ética e da arte de sua existência. Na relação do sujeito consigo mesmo e nas práticas de subjetivação para que domine suas paixões, percebemos o surgimento de um sujeito complexo, no qual se inscrevem o bem e o mal, a fraqueza e a força, cuja sexualidade, sem denegar sua naturalidade, começa a ser destinada, prioritariamente, ao âmbito do casamento.

Ao refletir sobre a moral dos prazeres no século II, Foucault (op.cit.) não acredita que se trata simplesmente de um endurecimento das regras com vistas à proibição dos prazeres, mas sim um movimento para a constituição do indivíduo como o sujeito da moral. Ainda que não haja uma ruptura com a ética do domínio de si, da Grécia Antiga, há um claro deslocamento nesse novo contexto. Em sua luta contra o prazer sexual, reforça-se a fragilidade do indivíduo, que deve fugir e abrigar-se:

A moral sexual exige ainda e sempre, que o indivíduo se sujeite a uma certa arte de viver que define os critérios estéticos e éticos da existência; mas essa arte se refere cada vez mais a princípios universais da natureza ou da razão, aos quais todos devem curvar-se e da mesma maneira, qualquer que seja seu *status*. (FOUCAULT, 1999, p. 72).

Os trabalhos para o autoconhecimento incluem exercícios como o exame de consciência, a contemplação, a provação de limites, cujos objetivos é a produção da verdade sobre si e sobre sua capacidade. O desejo de soberania sobre si próprio “amplia-se numa experiência onde a relação consigo assume a forma, não somente de uma dominação mas de um gozo sem desejo e sem perturbação” (FOUCAULT, 1999, p. 72).

Em um texto tardio, Foucault (1982, p. 288) acrescenta e sublinha um aspecto da relação de poder: esta deve ser entendida como “conjunto de ações sobre ações possíveis”, cujo exercício é marcado pela tentativa de estruturar e governar a conduta de indivíduos ou grupos, mais pelo consentimento do que pela violência. Para o autor, o poder

É um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1982, p. 288).

No texto mencionado acima, Foucault (1982), para surpresa de muitos, assegura que seu interesse principal desde os anos 1960 era o sujeito e o modo como se formava. Dessa maneira, explica o autor, em sua primeira fase, concentra-se na objetivação do sujeito discursivo nos discursos das ciências que se formaram a partir do século XVIII. Em sua segunda fase, Foucault estuda a objetivação dos indivíduos produtivos para seu estudo e para seu adestramento, criando uma imensa gama de individualização. Por fim, na última parte de seu trabalho, Foucault enfoca como o indivíduo se torna ele próprio um sujeito, por exemplo, de sexualidade. Todavia, ao investigar os modos de objetivação e subjetivação dos indivíduos nas relações de significação e de produção, Foucault (1982) sempre se pautou pela presença das relações de poder.

Sobre a questão da subjetivação nos tempos atuais, Foucault (1982, p. 283) esclarece o que pensa:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos de imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.

Desse modo, Foucault (1982) propõe a ideia de que devemos promover novas formas de subjetividade, resistindo àquelas propostas pelo Estado e suas instituições. Igualmente, podemos inferir que o autor não entende o sujeito como já dado e absolutamente refém das formas de subjetivação dos indivíduos, não havendo uma relação direta e inescapável entre a ação individual e a estrutura social de forma a provocar os mesmos efeitos em todos, sobretudo porque os diferentes domínios das práticas sociais, atravessados pela microfísica do poder, não se relacionam de modo direto e causal com a superestrutura.

Aproximando a teoria do sujeito de nossa visão discursiva e da noção de sujeito em Foucault, interessa-nos o entendimento de que o sujeito não é uno, centrado e pronto. Ele se constitui na linguagem, que é uma prática social, sempre inserido e constituído em relações de poder (e saber), em que ora exerce poder e ora sofre seus efeitos, inclusive objetivantes. Contudo, deslocamentos e transformações ocorrem por causa do modo como a ideologia (poder para Foucault), sujeita a falhas, nos afeta e do modo como somos inacessíveis a nós mesmos devido ao nosso inconsciente, em que a “verdade” sobre nós é instável e temporária, sendo constantemente construída e reconstruída, sempre afetados, não de modo determinista, pela conjuntura histórica e social, acrescentando que o potencial para resistir inscreve-se nas relações de poder.

Importante ressaltar que, ao realizarmos uma aproximação teórica entre os estudos de Foucault e a visão discursiva adotada neste estudo, estamos cientes de que Foucault não incorporou o conceito de ideologia e o de inconsciente. Aliás, sempre se posicionou de maneira crítica em relação ao marxismo e à psicanálise. Entretanto, acreditamos que suas reflexões sobre poder, saber, regimes de verdade e as formas de dominação são pertinentes à empreitada que pretendemos realizar neste estudo, isto é, entender como os sujeitos são constituídos no discurso, entendido como construção social, perpassado pelo exercício de poder.

Ao definir o exercício de poder como “um modo de ação sobre as ações dos outros”, Foucault (1982, p. 289) explica que o poder é exercido sobre sujeitos livres, cujas ações ou reações não são determinadas, uma vez que “têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (op.cit., op.cit.). Portanto, no complexo jogo do exercício de poder, inscreve-se a liberdade e a possibilidade de deslocamentos e resistências.

Sobre isso, Foucault (1982, p. 289) acrescenta que “não há relação de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar”.

Baseando-nos nessas colocações teóricas e tendo como objeto de estudo os materiais digitais de ensino de inglês para negócios, interessa-nos questionar os modos de existência ali propostos, os regimes de verdade instaurados que constroem verdades inquestionáveis e os processos de subjetivação colocados em funcionamento a fim de que possamos debatê-los e problematizá-los, observando também formas de resistir e escapar ao controle posto em operação.

Tendo discutido os fundamentos de nossa visão discursiva e apresentado as reflexões de Foucault sobre o sujeito, o poder e suas relações com o saber, passaremos às contribuições de Deleuze acerca da sociedade de controle, elaboradas a partir dos estudos de Foucault.

3.2.3 Sociedade de controle

Em um artigo (“Post Scriptum sobre as Sociedades de Controle”) e em uma entrevista a Antonio Negri (“Controle e Devir”), Deleuze (1990a,b) argumenta que já não vivemos mais numa sociedade disciplinar, cujo apogeu se deu no início do século XX e que estamos adentrando uma sociedade de controle.

Em sua explicação, Deleuze (1990a,b) destaca que, na sociedade disciplinar, o indivíduo passa de uma instituição a outra, em espaços fechados, cada uma com suas regras e práticas de objetivação do sujeito, onde em cada lugar há um indivíduo e cada um desempenha sua atividade, sempre sob a vigilância de um supervisor. O autor (1990a,b) aponta para uma crise generalizada dessas instituições confinantes (hospital, penitenciária, fábrica, escola, asilo), as quais agora, na era do controle e da comunicação, procuram expandir sua ação para além de seus muros, interconectando-se com outros espaços – outrora de confinamento – atuando em rede e de modo mais continuado. Como exemplos desse novo paradigma, temos os hospitais dia e os serviços de atendimento médico realizados na casa do paciente. Porém, mais relevante é o modo como os indivíduos internalizam dizeres médicos sobre como as pessoas devem viver para ser saudáveis, como seus corpos devem aparentar para viverem melhor e por mais tempo. Como o discurso da medicina em nossa sociedade é considerado produtor de verdades, os sujeitos aceitam seus enunciados, tais como “é preciso ser magro para ser saudável” e “é preciso exercitar-se com frequência”, como verdades incontestáveis e, voluntariamente, mesmo que não desejando, aplicam estratégias em si próprios a fim de modificarem seus comportamentos e melhorarem sua existência.

Deleuze (1990b, p. 220) sublinha que a escola e o trabalho também estão sofrendo transformações, que tendem a elidir seus limites, afetando a subjetividade dos indivíduos:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário.

O outrora, os salários dos operários das fábricas e dos escritórios eram acertados por categorias por meio da intervenção de sindicatos. Com o desmantelamento destes e das organizações de classes de trabalhadores, as companhias passaram a operar livremente com a lógica do mérito, pela qual cada um terá um salário diferente atrelado ao seu desempenho e produtividade,

remontando ao liberalismo clássico de Adam Smith (1996a, b), defendida e aplicada no neoliberalismo, nos modos de produção e administração pós-fordistas e práticas administrativas como a de GQT (MORAES, 2001). Por essa estratégia, os pares competem entre si com o objetivo de mostrarem sua utilidade e afastarem a possibilidade de demissão (BAUMAN, 1999). Nesse cenário, o poder de controle exercido faz com que os sujeitos ingressem num processo de modulação subjetiva constante, aplicando em si próprios tecnologias do eu, a fim de que se modifiquem e atinjam os objetivos estabelecidos pela corporação e sejam, portanto, merecedores de avaliações positivas e recebam aumentos salariais, promoções, bonificações etc. Essa nova forma de controle não se restringe apenas a uma instituição. Nesse paradigma, o funcionário da empresa constantemente se submete aos rituais de formação na companhia, faz cursos em escolas corporativas ou faz cursos de especialização e atualização em outras instituições de ensino objetivando sua manutenção no mercado de trabalho, investindo em seu *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2008). A necessidade de formação permanente pode ser observada nos segmentos analisados na seção “5.5 O sujeito da modulação contínua”, no capítulo 5 deste trabalho.

Por causa da competição agressiva entre as empresas, em que as mais eficientes sobrevivem e as menos fracassam, as companhias exigem cada vez mais a presença de seus empregados, que não precisa ser física e é comumente anunciada como algo positivo: flexibilização do trabalho. As empresas exercem um poder de controle acirrado sobre seus funcionários através das novas tecnologias da comunicação, tais como celulares, *email*, *Skype*, *Whatsapp* etc., que são acionados e devem ser prontamente atendidos, não importando o lugar em que o sujeito-funcionário se encontre: em casa, na escola, na academia, no lazer etc. De fato, as novas tecnologias da comunicação atuam como coleiras que prendem o empregado ao seu trabalho. A flexibilização apresenta-se como uma permissão para o trabalho permear a vida dos sujeitos de modo constante e, se muitos indivíduos se submetem a isso, é para se manterem empregados.

Ao explicar a diferença entre a sociedade disciplinar e a de controle, Deleuze (1990b) destaca que, no primeiro tipo, as instituições de confinamento são independentes e que toda vez que o indivíduo adentra uma, ele recomeça do zero.

Estas são como moldes para os indivíduos, porém os controles exercem uma modulação autodeformante permanente:

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal (DELEUZE, 1996b, pp. 225, 226).

Enquanto o capitalismo do século XIX era marcado pela produção e pelas propriedades, o capitalismo contemporâneo relega a produção à periferia mundial, preferindo comprar e revender produtos prontos, ou montar peças destacadas. É preferível vender serviços e comprar ações. Deleuze (1996b, p. 228) complementa: “(já) não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado”. Por isso, os departamentos de vendas e de *marketing* tornaram-se a “alma” da empresa²⁸.

Na sociedade de controle o padrão de comportamento dos indivíduos tornou-se essencial para que as empresas possam vender seus produtos e serviços, assim como seduzi-los com novos desejos²⁹. Com a internet e as novas tecnologias da informação e comunicação, o indivíduo ganhou grande mobilidade e uma aparente liberdade não só para comunicar-se e obter informações, mas também para comprar. Por meio de programas que interceptam mensagens escritas e de voz, como o *Echelon*³⁰, e programas de controle de uso ligados aos cartões de crédito,

²⁸ A função principal do setor de propaganda e *marketing* de uma empresa é provocar nos consumidores o desejo de adquirirem seus serviços e mercadorias, mesmo que estes sejam inúteis e, em princípio, sem atrativos. No excerto *One of the biggest challenges for us is to make the public want this product* (BR-PRE, Unit 16, Test), ressalta-se a dificuldade da companhia em convencer o público a desejar seu produto, denotando que este não tem apelo junto aos consumidores, talvez por não ter nenhuma utilidade ou apresentar nenhuma vantagem ou inovação.

²⁹ Essa questão é ilustrada pelo segmento *Successful marketing*, no ML- PRE, Unit 7, Listening, presente no Anexo B deste trabalho. Nesse excerto podemos constatar a importância das pesquisas de mercado baseadas na técnica de segmentação, a qual é orientada a partir das atitudes e comportamentos dos indivíduos.

³⁰ Sistema desenvolvido para espionagem internacional dos vários meios de comunicação (telefonia, internet, email, fax, rádio), utilizado e mantido por agências de segurança de algumas nações, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia (COSTA; GODOY, 2008). É utilizado atualmente para questões de segurança, inclusive no âmbito doméstico, e também para espionagem internacional, sobretudo comercial. Tais práticas foram alvo de várias denúncias nos dois últimos anos, tendo como foco a *National Security Agency*

celulares, *internet*, as companhias, e os governos, constroem seus bancos de dados e realizam as análises de filtragem, tratamento de dados, fluxo do tráfego de informações, buscas por palavras-chave, frequência de ações, alimentando os departamentos de pesquisa e *marketing* com as informações necessárias para reconhecer padrões de comportamento. Para as corporações, mais importante do que interceptar mensagens e ter acesso ao seu conteúdo é entender os padrões de comportamento dos indivíduos e delinear diferentes nichos nos mercados para a adaptação, o desenvolvimento e o lançamento de produtos (COSTA; GODOY 2008).

Assim como nas disciplinas e nas tecnologias do eu, as resistências também ocorrem nesse novo modelo de dominação. Contudo, cada vez mais o controle se torna menos visível, mais insidioso e penetrante. Na sociedade da comunicação, os *hackers* são exemplos de ação de resistência tais quais as sabotagens nas fábricas disciplinares. Porém, diferentemente do passado quando os sindicatos conseguiam exercer um contrapeso na relação entre patrões e empregados, até agora os sindicatos não conseguiram se reinventar para enfrentar o novo poder modalizante (DELEUZE, 1990b). Mas, como Foucault (1982) já apontou em seus escritos, cabe-nos perceber as subjetivações às quais pretendem nos submeter e resistir.

Neste capítulo, descrevemos o arcabouço teórico que fundamenta nossas análises. Apresentamos nossa visão discursiva da linguagem, debruçando-nos sobre os conceitos de discurso, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, esquecimentos nº 1 e nº 2, heterogeneidade da linguagem e do sujeito e condições de produção. Em seguida, adentramos a questão do poder em Foucault, sua relação com o saber, o poder disciplinar, as tecnologias do eu e o modo como os indivíduos se constituem em sujeitos e objetos. Por último, discutimos a caracterização da sociedade de controle. Interessam-nos as reflexões de Foucault e de Deleuze para que possamos compreender melhor a maneira como são criadas subjetividades no discurso dos materiais que formam o *corpus* deste trabalho.

(NSA) dos Estados Unidos que, supostamente, espionou líderes (presidentes, primeiros-ministros e chanceleres) de países como Alemanha, México e Brasil.

No capítulo 4, examinaremos como se apresentam os materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa, analisando sua relação com os livros dos alunos e dos professores, sua estrutura, a variante da língua inglesa sendo ensinada e os efeitos provocados, principalmente em relação às constituições subjetivas produzidas para o aluno/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo.

PARTE II

Nesta parte, desenvolveremos a análise do *corpus* deste estudo contemplando nossas perguntas de pesquisa, objetivos e hipótese. No capítulo 4, averiguaremos a composição dos materiais digitais e seus efeitos de sentido, examinando o papel da imagem, a noção de tecnologia implícita, o modo como as condições de produção são atualizadas, a variante da língua inglesa predominante e os sentidos provocados pelos tipos de exercícios ali presentes, sem perder de foco as subjetividades construídas para o sujeito aprendiz/futuro ou atual profissional do meio corporativo.

No capítulo 5, examinaremos o processo de subjetivação posto em operação no discurso dos materiais digitais, que produz subjetividades para o sujeito de sucesso do meio corporativo em consonância com o discurso do neoliberalismo. Já no capítulo 6, analisaremos o caráter heterogêneo do discurso corporativo, trabalhando com suas contradições e apontando seus efeitos na construção de subjetividades.

O capítulo 7 é dedicado ao estudo de vozes dissonantes aos enunciados neoliberais propagados nos materiais digitais enfocados, averiguando se houve, de fato, uma posição de resistência ou de deslocamento.

CAPÍTULO 4

OS MATERIAIS DIGITAIS DESTE ESTUDO: COMPOSIÇÃO E SENTIDOS

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar os materiais digitais que compõem o *corpus* deste estudo, examinando como se configuram, como ocorre a articulação dos discursos que se fazem presentes, os recursos que utilizam, a noção de tecnologia neles implícita e a variante da língua inglesa sendo ensinada, sempre tecendo relações com as condições de produção, com o foco centrado nas formações subjetivas engendradas para o sujeito aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo.

Neste trabalho, enfocamos os CD-ROMs que acompanham as três séries de livros didáticos de ensino de inglês para negócios, adotadas na rede pública de ensino tecnológico do Estado de São Paulo. As séries são **Business Result** (GRANT; HUGHES; TURNER, 2009; GRANT; HUDSON, 2009), com os níveis **Elementary** e **Pre-Intermediate** (doravante BR-EL, BR-PRE), **Business Start Up** (IBBOTSON; STEPHENS, 2006a,b,e,f), com os níveis **1** e **2** (doravante BSU 1, BSU 2), e **Market Leader** (COTTON, FALVEY; KENT, 2007a,b), com os níveis **Elementary** e **Pre-Intermediate** (doravante ML-EL, ML-PRE). Essas séries são editadas, respectivamente, pelas seguintes editoras britânicas: Oxford University Press, Cambridge University Press e Pearson Education Limited.

Decidimos focar esses materiais digitais não apenas devido ao ineditismo acadêmico da empreitada, mas também porque, enquanto muitos professores desconhecem seu teor pedagógico e ideológico, os alunos os utilizam de maneira autônoma, indicando-nos a necessidade de averiguar o modo como esses espaços didáticos se compõem, refletindo sobre sua constituição como instrumento de ensino e aprendizagem e também por acreditar que aprender uma língua estrangeira implica abrir-se para novas subjetividades. Dessa maneira, torna-se importante

analisar a discursividade desses materiais, visando observar que subjetividades são produzidas, valorizadas ou desqualificadas nesses textos, propiciando uma reflexão que pode auxiliar um debate entre professores, alunos e acadêmicos em torno dos dizeres produzidos e dos sentidos provocados e de suas implicações para a formação do aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo.

Esses materiais digitais podem ser usados como suplementos aos livros didáticos, porém, por estarem em outra mídia e serem constituídos de atividades, geralmente, diferentes das apresentadas nos LDs, tecem uma discursividade singular que merece ser alvo de estudo. Ao mesmo tempo que há resgate do que é dito nos LDs, sintetizando e reforçando, muitas vezes, temas enfocados nos LDs, os materiais digitais acrescentam sentidos ao usarem imagens, vídeos e textos, em geral, inéditos, constituindo-se, portanto, em um tipo de material didático que deve ser investigado, sobretudo porque, na atualidade, grande parte dos LDs é acompanhada de materiais digitais, na forma de CD-ROMs ou de *sites* na internet.

A seguir descreveremos cada série separadamente a fim de dar conta de suas especificidades.

4.1. Business Result (BR)

Uma vez que os CD-ROMs que compõem o *corpus* desta pesquisa acompanham os LDs dos alunos³¹, para cada série, analisaremos a capa e a primeira página do LD, bem como dizeres do livro do professor, objetivando compreender suas condições de produção mais específicas, tecendo relações com o contexto sócio-histórico mais amplo, observando como o meio comercial é representado, se há manifestações de heterogeneidade discursiva, examinando dizeres, práticas e exercícios que revelam a metodologia de ensino que sustenta a série, averiguando os recursos tecnológicos utilizados, a representação da língua inglesa e, por fim, a variante do inglês ensinada. Essas questões incidem sobre a constituição dos materiais digitais e sua análise nos permite vislumbrar a construção

³¹ Os CD-ROMs da série BR e ML acompanham o livro do aluno, ao passo que na série BSU, o CD-ROM acompanha o **Workbook** (livro de exercícios). Contudo, todos se orientam pelo conteúdo programático presente nos livros dos alunos.

de formas de subjetividade para o aluno/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo.

Iniciaremos nossa análise a partir da capa do livro BR-PRE, conforme Figura 1. Interessante observar nessa capa a presença de indivíduos que poderiam representar diferentes povos e culturas em uma situação de comunicação, provavelmente, intercultural e conduzida em inglês, fazendo referência à mobilidade que os favorecidos socialmente têm em nosso momento atual, afetado pela globalização (BAUMAN, 1999). Por esse raciocínio, fazendo a ligação entre o prêmio da mobilidade que a elite desfruta e a situação de contato (personagens se cumprimentam ou se apresentam), marcada por sorrisos, bebidas e uma atmosfera descontraída e que exala sucesso, a língua inglesa configura-se como

Figura 1 - Capa do livro BR-PRE

passaporte para o sucesso, pois permite a mobilidade física, virtual e intercultural dos indivíduos, além de potencializar seu *status* de empregabilidade, tornando-os mais atraentes ao mercado de trabalho (GRIGOLETTO, 2007). Sobre os contextos de uso da língua inglesa, no livro do professor dessa série, lê-se:

O curso reconhece que, **com tantas companhias agora com funcionários de diferentes nacionalidades, há uma tendência crescente em usar o inglês como a língua da comunicação interna em muitas organizações.** Além de aprender a linguagem apropriada para a comunicação externa – com clientes ou fornecedores, por exemplo – são oferecidas também oportunidades aos alunos para praticar em situações que ocorrem dentro da organização (...)" (BARTRAM, 2009, p. 4, grifo nosso, tradução nossa)³².

O fenômeno da globalização propiciou a circulação de bens em escala mundial e impulsionou as empresas, especialmente as grandes organizações, a abrirem filiais, fábricas e escritórios em diferentes países, movidas pela busca de redução de custos de produção e operação. Desse modo, as multinacionais têm funcionários originários de diferentes países ("com tantas companhias agora com funcionários de diferentes nacionalidades"), em que alguns, especialmente os que dominam a língua inglesa, beneficiam-se do poder de circular pelas diferentes filiais, inclusive as sediadas em nações ricas no hemisfério norte. No entanto, essas companhias globalizadas representam apenas uma parcela do meio empresarial.

A citação anterior aponta para um papel da língua inglesa na atualidade: língua franca do mundo dos negócios, constituindo-se na língua de contato intercultural dentro e fora da corporação. Silencia-se, porém, a natureza desse inglês, que poderia ser ILF, WE(s), ISL ou ILE. Salientamos que no livro do professor da série BR não se explicita que variante está sendo ensinada (britânica, americana etc.), indicando-nos apenas seu papel como língua da comunicação global do mundo dos negócios. Ainda neste capítulo, examinaremos a variante da língua inglesa ensinada nesses materiais por meio da análise das estruturas, dos vocábulos e das produções acústicas em inglês.

³² Nossa tradução para o trecho: "The course recognizes that, with so many businesses now being staffed by people of different nationalities, there is an increasing trend using English as the language of internal communication in many organizations. As well as learning appropriate language for communicating externally – with clients or suppliers, for example – students are also given the opportunity to practise in situations that take place within an organization (...)" (BARTRAM, 2009, p. 4).

Por meio de recursos do discurso da propaganda, a capa do BR-PRE constrói uma narrativa que pode ser interpretada da seguinte maneira: através do BR, você, jovem, homem ou mulher, dominará a língua inglesa e, assim, poderá integrar o meio corporativo, o que lhe trará sucesso e felicidade. Igualmente, podemos interpretar essa mesma cena como uma recepção amistosa ao novo aprendiz da série BR. Nesse caso, ressaltamos o modo como os três jovens demonstram uma receptividade amigável, sublinhada pelos largos sorrisos e olhares centrados no personagem na posição lateral direita, representando o novo aprendiz, o qual é cumprimentado com um aperto de mãos.

Remetendo-nos ao contexto mais amplo, podemos dizer que a cena retratada na capa do BR-PRE produz sentidos sobre o capitalismo em sua forma atual. Boltanski e Chiapello (2007), que examinaram o novo “espírito” do capitalismo, assim como Pelbart (2003), que refletiu sobre as considerações desses autores, argumentam que o capitalismo foi duramente criticado nas décadas de 1960 e 1970, desde suas formas de administração, produção e distribuição, até no modo como aprofundava a exclusão de grupos sociais. Dessa maneira, a partir da década de 1980, sobretudo a partir da disseminação dos princípios de estilos pós-fordistas, o capitalismo tem procurado incorporar essas críticas, buscando formas de atenuá-las ou desfazê-las, nem que seja aparentemente. Com isso em mente, a capa analisada engendra o sentido de que não importa seu gênero ou etnia (pela sua aparência, os personagens retratados, dois homens e duas mulheres, parecem pertencer a diferentes etnias), você terá oportunidades igualitárias no meio corporativo, desde que, obviamente, saiba inglês. Em outras palavras, produz-se o sentido de que o meio empresarial é justo e caberá ao indivíduo desenvolver suas capacidades a fim de poder aproveitar as oportunidades que surgirão. Por esse prisma, refletindo sobre o que ocorre na sociedade brasileira, observamos que, quem fala inglês, geralmente, é quem pertence às camadas mais privilegiadas da sociedade, e goza das melhores oportunidades. Assim, a língua inglesa significa passaporte para o sucesso para aqueles indivíduos que já são favorecidos ao mesmo tempo que exclui grupos sociais inteiros e, para estes, o inglês, em vez de ser um trampolim para a mobilidade e progresso social, constitui-se em um impedimento ou obstáculo, por vezes, intransponível (PENNYCOOK, 2006).

Ocupando a metade superior da capa, um fundo negro ressalta o nome da série, em letras grandes, brancas e grossas, *Business Result*, onde *Result* constitui

a palavra de maior saliência pelo seu tamanho e posição. Importante destacar que a palavra *result* tem o cognato em português, espanhol, francês e italiano “resultado”. No **IDICIONÁRIO AULETTE**³³, “resultado”, em português, pode significar:

1. O que resulta de alguma coisa; consequência ou efeito de uma ação, fato ou princípio (...);
2. Arit. O produto de uma operação matemática ou da resolução de um problema.
3. O saldo final, lucro (em valor) de um negócio, empreendimento etc.
4. Bom-termo, solução: *Essa medida não deu resultado*.

Partindo dessas definições e do predomínio do discurso da propaganda nesse contexto específico, gera-se o seguinte sentido: o efeito (*result*) a ser atingido por meio da série BR é o de aprendizado da língua inglesa, o qual, por sua vez, provocará, como consequência (*result*), sucesso no meio corporativo, o que constitui uma promessa bastante atraente ao aluno e ao professor.

Conforme a Figura 1, a capa do livro do aluno traz em seu canto superior direito, em destaque por causa do fundo negro e de seu posicionamento, a ilustração de um CD prateado com os dizeres *Interactive Workbook + audio*. Acreditamos que ressaltar a imagem do CD-ROM na capa é uma estratégia de propaganda para promover o livro, pois sua presença remete-nos à ideia de modernidade e de ensino e aprendizagem por meio de novas tecnologias, agregando valores positivos ao material didático. No contexto de ensino de inglês para negócios nas faculdades de tecnologia do Estado de São Paulo os CD-ROMs constituem um atrativo para alunos e professores, especialmente porque muitos desses alunos frequentam cursos de tecnologia da informação e outros ligados ao desenvolvimento das tecnologias e se sentem confortáveis com a mídia eletrônica.

No livro do professor da série BR (BARTRAM, 2009, p. 5), afirma-se que o material digital deve ser usado para o autoestudo, não ocorrendo a incorporação deste nos planejamentos das aulas de nenhuma unidade. Por sua vez, os livros dos alunos dessa série trazem duas referências por unidade ao CD-ROM, apontando ao aluno onde encontrará mais práticas do assunto em estudo, utilizando-se dos seguintes dizeres em fundo azul para dar realce: *i» Interactive Workbook » Glossary* ou *i » Interactive Workbook » Exercises and Tests*. Dessa maneira, embora haja um

³³ Disponível em <http://www.aulete.com.br/> Acesso em 24 de julho de 2004.

destaque do CD-ROM na capa do livro do aluno, atribuindo-lhe importância, este é pouco enfatizado no decorrer das unidades do LD do aluno e não é incorporado nos planejamentos de aula do livro do professor. Basicamente, o uso dos CD-ROMs fica inteiramente sob a responsabilidade dos alunos, não sendo destinados à observação e análise dos professores. Em nossa opinião, como esses materiais digitais acompanham o LD do aluno, eles devem ser objeto de análise do professor, examinando sua validade não só em termos de instrumento mediador de ensino linguístico, mas também averiguando as noções que veiculam a fim de discuti-las em sala de aula e promover uma atitude questionadora das perspectivas oferecidas, que nem sempre são convenientes ou favoráveis aos usuários dos materiais.

Antes de prosseguirmos nossa análise, gostaríamos de discutir um aspecto constitutivo dos livros dos alunos do BR. Essa questão está ligada a um fenômeno que Kress (2000, 2007) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) têm apontado em seus trabalhos, que é o aumento da presença da linguagem visual em diferentes modalidades de comunicação.

4.1.1. A multimodalidade dos sistemas semióticos

Kress (2000, 2007) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) têm enfatizado como, nas duas últimas décadas, as novas tecnologias da informação têm provocado mudanças na área da comunicação, na qual a linguagem escrita vem sendo deslocada de seu lugar de privilégio, dando espaço para a linguagem visual. Informações que outrora eram representadas por meio da linguagem escrita agora são "traduzidas" para a modalidade visual devido ao seu potencial de criar sentidos instantaneamente (Kress, 2000, p. 183).

Kress (2000) destaca o fato de que os sistemas semióticos em suas diferentes modalidades (linguagem escrita, falada, música, dança, pintura, escultura etc.) são constitutivamente multimodais, isto é, recorrem às diferentes percepções sensoriais (visão, audição, olfato, tato) dos indivíduos a fim de produzirem sentidos. Uma modalidade pode utilizar diferentes materiais (papel, som, tinta, ar, madeira, rocha, plástico, tecido) e, como estes acionam nossas percepções sensoriais de modos particulares, articulam diferentes sentidos.

Kress (2000) ressalta a ideia de que as modalidades têm potenciais, limitações e lógicas diferentes, destacando que nenhuma modalidade é capaz de exprimir de maneira completa o que desejamos, inclusive as linguagens escrita e falada. Cada modalidade produz sentidos a partir de seus critérios para estabelecer relevância. Dessa forma, na escrita, o sequenciamento, as ações e o tempo são elementos fundamentais para estabelecer o que é relevante. Já na linguagem visual, a saliência é construída pela disposição das imagens, a distância entre os elementos visuais, o tamanho, as cores, o enquadramento e a perspectiva.

Para exemplificar a questão da especialização das modalidades semióticas, Kress (2000, p. 197) refere-se às mudanças ocorridas nos materiais didáticos, que até algumas décadas atrás utilizavam quase que integralmente a linguagem escrita, mas atualmente incluem a linguagem visual de modo bastante significativo. Isso porque as raras imagens nos LDs de outrora serviam basicamente para ilustrar o que era dito na escrita, enquanto que hoje em dia elas apresentam conceitos teóricos, práticas e informações centrais ao desenvolvimento do conteúdo em questão. Na página do LD analisada por Kress (2000, p. 198), constata-se que a escrita ficou encarregada da função pedagógica de direcionar, organizar os alunos, solicitar ações, recordar e isso por meio de uma linguagem escrita bastante simples e direta.

Kress e Van Leeuwen (1996) se propõem a prover um inventário das estruturas composicionais mais frequentes no decorrer da história da semiótica visual e analisar como são usadas para produzir sentidos pelos produtores de imagens nos dias de hoje. Acreditamos que sua proposta de análise seja bastante interessante e produtiva e, ao analisarmos as composições imagéticas do *corpus* deste estudo, recorreremos aos aspectos fundamentais apontados pelos autores. Contudo, não usaremos seus estudos como método de análise, seguindo um determinado procedimento ou sequência. Tomaremos cada composição imagética de modo único, observando de que maneira recursos específicos criam saliências, produzindo sentidos que corroboram na construção de uma determinada representação.

Partindo dos estudos apontados nesta seção, a seguir discutiremos a primeira página do livro do aluno do BR-PRE.

4.1.2. A presença da tela na página e sua articulação discursiva

Da mesma forma que Kress (2000) constata uma forte presença das imagens no LD que analisou, também percebemos essa mesma ocorrência na primeira página do LD BR-PRE, conforme Figura 2. No alto da página, ocupando um espaço de destaque, há a imagem de um armazém de uma fábrica de carros, atravessada por uma faixa negra em que se lê o título da unidade 1 *Companies* e, logo abaixo, separado pelos dizeres *Working with words | Company facts*, ocupando a parte central da página, há um novo bloco de imagens, mostrando logotipos de seis corporações transnacionais.

Figura 2 – Primeira página do livro do aluno BR-PRE

Podemos afirmar que, nessa página, a função da imagem é estabelecer o tema da unidade, e as palavras *Companies* e *Company facts* atuam como elementos cerceadores da cadeia de significados que as imagens podem desencadear.

O elemento imagético de maior saliência e importância é o bloco constituído pelos logotipos das empresas, uma vez que ocupa a posição central e apresenta cores que se destacam, como o amarelo e o vermelho, as quais estão ausentes do resto dessa página.

A lógica da imagem, regida por elementos imagéticos ocupando um espaço e produzindo sentidos instantaneamente, domina a página e faz com que se pareça com a tela do computador. As imagens formam um enquadramento da página e oferecem um percurso de leitura: primeiro a parte superior, depois a inferior, com a lateral (que mais se parece com uma barra de rolagem tipicamente encontrada em *sites* da internet) podendo ser inserida (ou descartada) em qualquer ordem.

Constatamos também o modo como a escrita recebe um tratamento visual bastante sofisticado. Por meio do uso de diferentes recursos tipográficos, as palavras apresentam cores e tamanhos variados, formando blocos imagéticos, especialmente pelo uso de fundos coloridos. Dessa maneira, o texto escrito apresenta-se em caixas, com panos de fundo em diferentes cores e tonalidades, produzindo uma composição imagética, na qual dominam formações geométricas retangulares, criando um efeito de organização: acima e no centro estão as imagens que remetem ao tema da unidade, numa caixa abaixo dos logotipos, estão os exercícios e na barra à esquerda, em posição de menos destaque, estão os objetivos e as instruções para se iniciar a discussão.

Assim, as imagens dessa página não têm como função ilustrar ou decorar. Elas são responsáveis pela introdução do tema da unidade e servem também para instigar discussões. Além disso, remetem-nos ao que identificamos como típico da tela do computador, confirmando uma tendência já referida por Kress (2000, 2007) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001): a linguagem visual, impulsionada pelas novas tecnologias, está afetando o domínio da escrita.

O efeito construído por uma página com essa apresentação é o de um material moderno e afinado com nossa contemporaneidade, o que corresponderia ao que se imagina que o usuário deseja.

Concluimos que a página desse material didático está sendo afetada pela tela do computador e pela lógica da comunicação visual, demonstrando estar em sintonia com as novas tendências que valorizam a comunicação visual, revelando-se influenciada pela comunicação mediada pelas novas tecnologias.

Passando para a análise dos sentidos produzidos a partir de relações contextuais mais abrangentes, o bloco imagético central mostra logotipos de empresas “globais” de diferentes áreas, como energia (GAZPROM), informação e comunicação (AOL), terceiro setor (UNICEF) e, sobretudo, o setor automobilístico (PIRELLI, MITSUBISHI, VOLKSWAGEN). Muitos de nós reconhecemos a maioria desses logotipos facilmente, dada sua presença no Brasil e no mundo.

O destaque dado às empresas multinacionais é consistente com o que é anunciado no livro do professor: “o vocabulário é apresentado em contextos realistas com referência a companhias ou organizações autênticas” (BARTRAM, 2009, p. 4, tradução nossa)³⁴.

A importância de se falar de empresas existentes é reforçada ainda mais por meio do exercício escrito situado abaixo dos logotipos, no qual os alunos devem adivinhar e escrever os nomes das corporações multinacionais descritas (*Yahoo, Michelin, Ikea, Airbus, Samsung*), atividade que se diferencia bastante do que encontramos com mais recorrência nos LDs de ensino de línguas para fins não específicos. Geralmente, os exercícios escritos destinam-se ao uso e prática de aspectos linguísticos da língua alvo.

Importante ressaltar a imagem do armazém de carros na parte superior da página, cuja disposição dos carros em células separadas, organizadas numa verticalidade, nos faz lembrar o estilo de produção e administração que se originou da indústria automobilística, o fordismo. Nele, cada operário ocupa um lugar designado na linha de produção, inserido numa hierarquia verticalizada, com supervisores encarregados de inspecionar o desempenho dos funcionários e a qualidade de seus serviços.

Um dos efeitos provocados pela presença dos logotipos de empresas é o de propaganda dessas corporações, já que faz com que o aluno e o professor pensem e falem sobre elas, inclusive com atividade escrita voltada para a fixação de seus nomes (exercício 1) como se pretendesse preparar o aluno para ocupar um lugar nesse tipo de organização.

Ao prover grande visibilidade e destaque às empresas multinacionais, a série BR prioriza a perspectiva da globalização econômica e do neoliberalismo, visto que

³⁴ Nossa tradução para o trecho: “vocabulary is presented in realistic contexts with reference to authentic companies or organizations” (BARTRAM, 2009, p. 4).

as multinacionais são seus representantes mais emblemáticos, favorecendo uma visão particular do mundo, não apenas em termos de administração empresarial, produção e distribuição de riqueza, mas também no que se refere a questões sociais e modos de viver.

A partir da análise da primeira página do BR-PRE, constatamos, desde o início, a articulação do discurso didático, da globalização comercial, do neoliberalismo e do discurso da propaganda, lembrando que, sustentando o discurso didático, encontra-se o discurso da ciência, nesse caso, o da linguística aplicada, que prescreve os princípios pedagógicos que norteiam as atividades nos materiais didáticos.

Ensinar inglês por meio de contextos realistas pode estar relacionado à metodologia de ensino, nesse caso, à abordagem comunicativa³⁵. Embora a aplicação desta abordagem varie bastante, uma de suas características fundamentais é usar contextos e situações reais.

No livro do professor BR-PRE (BARTRAM, 2009), encontramos dizeres do autor sobre a abordagem de ensino conectada com o contexto de negócios no qual o inglês é ensinado:

Business Result ajuda os alunos **a se comunicarem em inglês em situações de trabalho que ocorrem na vida real** (BARTRAM, 2009, p. 4, grifo nosso, tradução nossa).

A ênfase principal do curso está nos alunos falarem e experimentarem a língua alvo **de maneiras significativas e autênticas**, (...). O material utiliza intencionalmente **uma abordagem comunicativa de modo inteligente**, maximizando a quantidade de tempo disponível em sala de aula para focar e praticar a língua alvo. (...) O programa é essencialmente voltado para a **comunicação** (BARTRAM, 2009, p. 4, grifo nosso, tradução nossa)³⁶.

³⁵ A abordagem comunicativa surgiu no final da década de setenta do século XX e seu enfoque é o ensino da língua alvo por meio de funções da linguagem (prometer, sugerir, solicitar, declinar etc.), objetivando o ensino da competência comunicativa, isto é, saber o que se pode dizer em uma situação de comunicação. Para uma apresentação detalhada da abordagem comunicativa, ver: Brown (1994) e Larsen-Freeman e Anderson (2011).

³⁶ Tradução nossa para os trechos: “*Business Result* helps students communicate in English in real-life work situations” (BARTRAM, 2009, p. 4); “The main emphasis of the course is on the students speaking and trying out the target language in meaningful and authentic ways, (...). The material intentionally takes a communicative heads-up approach, maximizing the amount of classroom time available to focus on and practice the target language. (...) The syllabus is essentially communication-driven” (BARTRAM, 2009, p. 4).

O uso das frases “ajuda os alunos a se comunicarem em inglês em situações de trabalho que ocorrem na vida real”, “utiliza intencionalmente uma abordagem comunicativa de modo inteligente” e “(o) programa é essencialmente voltado para a comunicação” já indica uma identificação com a abordagem comunicativa, na qual a língua alvo deve ser ensinada por meio de situações de linguagem e não por estruturas gramaticais.

A importância dos contextos autênticos onde o inglês é ensinado, condizente com preceitos de uma abordagem comunicativa, se torna evidente nos recortes acima pelas expressões “em situações de trabalho que ocorrem na vida real” e “de maneiras significativas e autênticas”, provocando o efeito de verdade. Em outras palavras, há o efeito de que essa série ensina o verdadeiro *business English* por meio de situações que são comuns no meio empresarial.

A partir da proposta da série BR de ensinar *business English*, explicitada nos dizeres do livro do professor, é esperado que o BR ensine a língua inglesa em situações e contextos da área de negócios, como pudemos observar pelas análises das imagens da capa e da primeira página do LD do aluno. A insistência de que as situações de negócio retratadas na série BR constituem situações reais do mundo empresarial moderno, as quais o aluno/futuro ou atual trabalhador empresarial encontra(rá) em seu ambiente de trabalho, aponta-nos para a seguinte constatação: ao mesmo tempo que o aluno aprende a língua inglesa, aprende também o que os autores e a editora consideram ser o mundo corporativo contemporâneo.

Essa constatação relaciona-se diretamente ao objetivo geral desta tese, que é analisar os materiais digitais de ensino de *business English*, problematizando seus dizeres e promovendo um posicionamento indagador frente a estes. Baseando-nos em nossa premissa de que todo texto é ideológico e a partir de uma preocupação acadêmica com a formação de professores e aprendizes/futuros ou atuais profissionais do meio empresarial, devemos questionar as representações construídas nesses espaços didáticos acerca do que são práticas consideradas normais nos “negócios modernos e no mundo do trabalho” (BARTRAM, 2009, p. 4, tradução nossa), dado que esses contextos e práticas veiculam posicionamentos que merecem ser indagados em relação aos efeitos criados na produção de subjetividades e de realidades.

Com base nas reflexões desenvolvidas até aqui, a seguir examinaremos a apresentação dos CD-ROMs da série BR.

4.1.3. Os CD-ROMs BR: composição e sentidos

Nesta seção descreveremos e analisaremos como os CD-ROMs da série BR se apresentam e os sentidos engendrados em relação à abordagem de ensino, ao contexto em que o inglês é ensinado e à variante da língua inglesa, permitindo-nos entender as articulações discursivas e a construção de subjetividades.

Para cada uma das unidades dos LDs da série BR há uma unidade correspondente nos CD-ROMs³⁷. Estes apresentam as seguintes seções, conforme a Figura 3:

Figura 3 - Menu do CD-ROM BR-PRE

- *Exercises & Tests* (exercícios de estrutura e vocabulário);

³⁷ Importante acrescentar que, enquanto no BR-EL (livro do aluno e CD-ROM) há 12 unidades, no BR-PRE (livro do aluno e CD-ROM) há 16 unidades. Afora isso, os CD-ROMs dessa série são muito semelhantes em relação à organização, estruturação e apresentação e, por isso, não discutiremos os CD-ROMs separadamente, pois as análises se aplicam a ambos.

- *Email* (apresentação de modelos de emails e dois exercícios de estrutura e vocabulário por unidade);
- *Phrasebank* (listas de minitrocas verbais que podem ser ouvidas);
- *Phrasebook* (minitrocas verbais que o aluno importa do *Phrasebank*);
- *Glossary* (listas de palavras com suas pronúncias);
- *Audio* (apresentação de todas as atividades de compreensão auditiva do livro do aluno com suas transcrições);

Ao abrirmos o CD-ROM, deparamo-nos com a imagem da Figura 3, com uma barra de ferramentas no alto, mostrando as diferentes seções disponíveis, enquanto à esquerda, estão as unidades. O uso de barras é recorrente em vários *sites* da *internet* e essa composição imagética oferece instantaneamente os vários percursos que o usuário poderá percorrer. Dessa forma, ao resgatar práticas típicas da navegação na *internet*, esse material afirma-se como um material digital, apoiando-se na familiaridade do usuário com as novas tecnologias. Entretanto, há uma grande incoerência nos CD-ROMs dessa série.

A imagem de fundo observada na Figura 3 é uma reprodução em tons de preto e branco da capa do livro BR-PRE, fazendo uma conexão estreita com o livro que acompanha. Porém, uma característica dos CD-ROMs dessa série é não apresentar vídeos, fotos ou ilustrações, ou seja, a imagem da capa como pano de fundo no menu é a única ilustração que compõe todo esse CD-ROM. Todas as outras composições imagéticas desse material digital se fundam em recursos gráficos em torno da linguagem escrita. Prevalece também uma tendência monocromática, excetuando o cabeçalho no topo, o exercício escolhido na barra da esquerda, o *site* da editora e os botões para funções avaliativas e de saída, situados na parte inferior.

Portanto, enquanto os LDs da série BR se apoiam na lógica da imagem, deixando entrever a influência das mídias digitais, os CD-ROMs se constituem a partir da lógica da linguagem escrita, ou seja, da tradição do livro impresso de antigamente, pois não há imagens nem para “ilustrar” o que se diz verbalmente. Há, por conseguinte, uma contradição, com inversão do que se espera: depara-se com a influência da tela do computador na página do LD e a influência da página do LD na

tela do computador, ocorrendo uma recusa em utilizar os recursos de imagem e animação que a mídia digital disponibiliza.

Em nosso ponto de vista, a editora oferece os CD-ROMs e faz sua propaganda como estratégia para auxiliar a venda dos LDs, uma vez que, aparentemente, corresponde às expectativas de prover materiais modernos e sintonizados com as novas tecnologias. Porém, ao abrir os materiais digitais dessa série, o que se percebe é a transferência de práticas, fincadas na tradição do papel e do lápis, para uma nova tecnologia, a digital.

Consideramos importante analisar as formulações das instruções dos exercícios, pois nelas ficam explícitas as construções subjetivas do aluno, seu papel e sua relação com o material didático. Assim, prosseguindo nossa análise, a Figura 4 exibe um exercício no qual se deve escolher a alternativa correta. Convém ressaltar a instrução da atividade: *Choose the correct words to complete the sentences.*

As instruções das seções *Exercises and Tests* e *Email* (não há exercícios nas outras seções) são, basicamente, reelaborações das formulações abaixo:

- Choose the correct words to complete the conversation/the questions/the sentences/the email.
- Type in the correct verb/preposition/words to complete the conversation/sentences.
- Read the words. Click on the 7 words that are jobs/ the 7 verbs that are irregular/the 8 words that are related to air travel.
- Match a word or phrase with a definition.
- Put the words into the correct column.

Ao usar o modo imperativo, os materiais digitais resgatam práticas estáveis do discurso pedagógico que confirmam posicionamentos previsíveis: o material didático comanda e o aluno é comandado.

Dessa maneira, as instruções nos deixam vislumbrar a subjetividade construída para o sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo. O uso de imperativos, sem nenhum tipo de modalização ou mesmo contextualização, implica um sujeito passivo, que não precisa ser convencido do que necessita fazer e realizador de tarefas simples, as quais não requerem muita reflexão.

Figura 4 – BR-PRE, Unit 1, Exercises & Tests, Working with words 1

Tanto os LDs como os materiais digitais da série BR não utilizam modalizações nas instruções. Essa ocorrência ressalta a inevitável heterogeneidade discursiva, nesse caso a heterogeneidade do discurso pedagógico. Se, por um lado, no livro do professor se enuncia que a abordagem comunicativa norteia a série, por outro, pelas instruções das atividades, percebemos que há uma influência de métodos mais antigos, nos quais o aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial deve simplesmente obedecer aos comandos do professor e do material

didático, sem a necessidade de camuflar o fato de que o professor e o material didático ocupam posição de domínio, não cabendo ao aprendiz questionar ou refletir.

A série BR se propõe a ensinar inglês em contextos reais do mundo do trabalho (BARTRAM, 2009), formando um sujeito passivo, seguidor de ordens e realizador de ações repetitivas e mecânicas, semelhante ao sujeito do sistema fordista, aludido na imagem do armazém de carros (cf. Figura 2): cada compartimento, com limites bem definidos, abriga um indivíduo e um tipo de saber, sempre submetidos a uma hierarquização ostensiva. Opondo-se a essa formação subjetiva, no novo capitalismo, de acordo com Cheng (2007) e Gee (2000), o meio corporativo busca e valoriza sujeitos inovadores, autônomos, flexíveis e capazes de estabelecerem relações com o conhecimento de que dispõem e com sujeitos de outras comunidades de prática e com outros saberes. Desse modo, os materiais do BR ensinam inglês e anseiam informar sobre o âmbito empresarial da contemporaneidade, mas, de fato, ensinam por meio de práticas de subjetivação que não promovem as formas de subjetividade necessárias para a flexibilização, a autonomia e a inovação.

Após o exame das instruções das atividades, a seguir investigaremos os tipos de exercícios presentes nos CD-ROMs do BR e os sentidos provocados. Na seção *Exercises and Tests*, os exercícios se limitam, basicamente, a:

- arrastar palavras ou frases para os espaços corretos;
- digitar as respostas;
- escolher a alternativa correta (duas a quatro alternativas);
- encontrar determinado tipo de palavras em um grupo;

Deve-se destacar que esses exercícios são recorrentes em diversos tipos de métodos e abordagens de ensino, como o método da tradução, o método direto, o audiolingual e mesmo o comunicativo, embora abordagens mais contemporâneas, como o ensino baseado em tarefas (um ramo da abordagem comunicativa), prefiram outras estratégias, como a realização de tarefas ou solução de problemas³⁸.

³⁸ Para uma apresentação detalhada de métodos e abordagens de ensino, ver: Brown (1994) e Larsen-Freeman e Anderson (2011).

Na seção *Email*, há sempre dois exercícios e a apresentação de um modelo de um email (*Sample email*). Os tipos de exercícios nessa seção se restringem a:

- arrastar palavras ou frases para os espaços corretos;
- escolher a alternativa correta.

No CD-ROM BR-PRE, na seção *Email*, acrescenta-se mais um tipo de exercício, que é organizar as sentenças de um email na ordem correta, o que exige do usuário lidar com aspectos de coesão e coerência. Esse tipo de atividade é consistente com uma abordagem comunicativa, pois vai além do estudo e prática de vocábulos ou frases isoladas, lidando com a organização de um texto como um todo.

Na seção *Phrasebank*, encontram-se minitrocas verbais e formulações que podem ser ouvidas (basta clicar no ícone da caixa de som) e que são agrupadas por temas e funções da linguagem, conforme Figura 5.

Figura 5 – BR-PRE, Phrasebank

Se, por um lado, as falas dessa seção são organizadas por funções da linguagem e temas, o que é uma prática recorrente de métodos que procuram afastar-se do ensino da língua pela gramática, por outro, há um distanciamento da abordagem comunicativa pelo fato de desvincular esses dizeres de situações de comunicação completas, deixando ao aprendiz listas para serem ouvidas, repetidas e transferidas para o *Phrasebook*, caso assim o deseje.

Essa ocorrência articula em sua discursividade manifestações originárias de diferentes práticas pedagógicas, formadas a partir de diferentes posicionamentos na linguística aplicada, o que, de fato, é comum em materiais didáticos. Embora os autores e editores afirmem fundar seu material em um determinado discurso científico da linguística aplicada, acabam atualizando em seus dizeres práticas que circulam no meio escolar, consideradas adequadas ao ensino de língua estrangeira, mesmo que colidam com os preceitos da metodologia que os autores afirmam seguir.

Ressaltamos como essa seção se assemelha às páginas de uma enciclopédia, onde podemos encontrar um conhecimento organizado por especialistas e pronto para ser consumido. Por esse prisma, é interessante constatar que, em *Phrasebank*, a variante da língua inglesa que se ouve é, predominantemente, a de prestígio da Inglaterra. Analisaremos essa questão ao tratarmos da variante do inglês falado tanto em *Phrasebank*, como em *Glossary* e em *Audio*, ainda neste capítulo.

A seção *Glossary* apresenta listas de vocábulos, organizados alfabeticamente, prontos para serem dominados, tanto em termos de significado, como de pronúncia, distanciando-se de uma abordagem de ensino comunicativa, afastando-se do que é anunciado no livro do professor do BR-PRE (BARTRAM, 2009) e aproximando-se de metodologias baseadas na memorização, tradução e repetição de itens linguísticos. Ao nos depararmos com essa seção, cria-se o efeito de que estamos diante de páginas de um dicionário, conforme Figura 6.

Business Result Pre-intermediate Welcome back, Maria.

Exercises & Tests | Email | Phrasebank | Phrasebook | **Glossary** | Audio

Unit 1 ▶

Glossary
Click the audio icon 🔊 to the left of each word to hear it. Click the hide ☐ button to hide a column.

	Word	Definition	IPA	Translation	Example
Unit 1	☐ HIDE	☐ HIDE	☐ HIDE	☐ HIDE	☐ HIDE
Unit 5	🔊 annual	relating to a period of one year	/ˈænjuəl/		The average annual growth rate was 8%.
Unit 6	🔊 based in	working or living in a particular place	/beɪst ɪn/		The company is based in Chicago.
Unit 8	🔊 commercial	connected with buying and selling goods and services; connected with carrying goods or passengers who pay	/kəˈmɜːʃl/		This was the first commercial flight across the Atlantic.
Unit 10	🔊 community	all the people who live in a particular area, country, etc. when they are talked about as a group	/kəˈmjuːnəti/		He does a lot of voluntary work with the local community.
Unit 12	🔊 competitor	a person or an organization that tries to be better than others, especially in business	/kəmˈpetɪtə(r)/		We are cheaper than our main competitor.
Unit 14	🔊 convenience food	food that you buy frozen or in a box or can, that you can prepare and cook very quickly and easily	/kənˈviːnɪəns fud/		Convenience food is not always unhealthy.
Unit 16	🔊 employ	to give someone a job to do for payment	/ɪmˈplɔɪ/		We employ over 200 people.

www.oup.com/elt/result EXIT

Figura 6 – BR-PRE, Glossary – Unit 1

Para que possamos compreender em profundidade a constituição desses materiais digitais, faz-se necessário discutir a noção de tecnologia neles implícita.

4.1.3.1. Noção de tecnologia

De acordo com Lankshear e Knobel (2006), há duas perspectivas em relação às novas tecnologias, isto é, a dos recém-chegados (*newcomers*) e a dos residentes (*insiders*). Para os indivíduos do primeiro grupo, o mundo hoje não é muito diferente do que era trinta anos atrás; é simplesmente mais tecnologizado e vê nas novas tecnologias uma ferramenta para se fazer o que já se realizava antes, porém de modo mais eficaz e rápido. Já os indivíduos do segundo grupo, entendem que o

mundo contemporâneo é diferente do mundo de décadas atrás e isso se deve por causa do modo como usam as novas tecnologias.

Lankshear e Knobel (2006) tecem uma relação estreita entre as mentalidades acima destacadas e as fases de automação de informação, isto é, a *web 1.0* e a *web 2.0*. Na primeira geração de automação de informação, usa-se a *internet* e outros espaços digitais a partir de nossa tradição baseada em práticas já consolidadas em uma sociedade industrializada, com um grande distanciamento entre produtores e consumidores, e habituada às práticas institucionalizadas da educação por meio de atividades localizadas no espaço físico da escola, com seus rituais e organização profundamente regulados, fortemente centrados no professor e no LD.

É típico da *web 1.0* a oferta de produtos ou artefatos produzidos por um centro, indivíduos ou organizações considerados autoridades legitimadas. Seus produtos podem ser consultados por um determinado valor ou mesmo gratuitamente. Na *web 1.0*, não há uma mudança na mentalidade do indivíduo, e o meio digital serve simplesmente para tornar o uso do produto mais eficaz. Nessa geração de automação de informação, o usuário não consegue interferir no artefato, podendo apenas consultá-lo, e o meio digital torna-se apenas um novo suporte para oferecer um produto que poderia estar impresso.

Na segunda fase de automação, *web 2.0*, os produtos ou artefatos são construções colaborativas coletivas, produzidas sem a necessidade de um centro autorizado legitimamente. Lankshear e Knobel (2006) dão como exemplo dessa fase a *Wikipedia*, enciclopédia produzida colaborativamente pelos usuários, onde os saberes apresentados não são fixos, visto que as definições podem ser reescritas sempre que alguém achar que podem ser melhoradas, complementadas, corrigidas etc.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que os materiais digitais da série BR se constituem a partir da noção de tecnologia fincada na primeira geração de automação de informação. Isso pode ser verificado pela forte presença de exercícios recorrentes em LDs de ensino de línguas (como preencher as lacunas com palavras e ligar colunas) e pelas seções *Glossary* e *Phrasebank*, que mais se assemelham a um dicionário e enciclopédia. Essas seções apresentam um produto acabado, produzido por especialistas, cabendo ao usuário consultá-las e dominá-las.

Convém destacar que a própria escolha de oferecer o material em um CD-ROM, e não em um *site* na *internet*, já limita substancialmente as possibilidades de construções colaborativas coletivas, uma vez que para que isso ocorra é necessário que o relacionamento não se restrinja a um usuário e seu material digital isoladamente, sendo imprescindível a disponibilização a outros usuários na *internet*.

Sublinhamos que os materiais digitais dessa série são denominados *workbook* (**Business Result Elementary & Pre-intermediate Interactive Workbook**), ou seja, já há uma forte ligação desses materiais com uma forma impressa. Em vez de usarem o suporte do papel, preferiram a mídia digital, mas mantiveram as características do LD de outrora.

Ao oferecerem um CD-ROM, a editora, aparentemente, atende às expectativas do mercado, dado que, atualmente, espera-se que o LD seja acompanhado de um material digital, pois este cria o efeito de atualizado e em sintonia com as novas tecnologias da informação. No entanto, esses CD-ROMs se constituem a partir da primeira fase da automação da informação e apresentam-se com feições de LD, enciclopédia e dicionário, com material parcialmente repetitivo (há reutilização dos áudios do LD) e ausência de recursos mais sofisticados de animação, imagem e movimento.

Enquanto, visualmente, os LDs dessa série assemelham-se às páginas da *internet*, com o domínio da comunicação visual, os materiais digitais, aproximam-se das páginas dos LDs de décadas atrás, fincados na tradição da linguagem escrita, marcados pela ausência de ilustrações, fotos e vídeos, sem as características da segunda geração da automação da informação.

Por não saber ou querer explorar seu potencial de significação para o ensino ou por, simplesmente, desejar reduzir custos, constatamos uma transferência de práticas familiares da educação convencional verificadas em LDs para a tecnologia digital.

Dando continuidade à nossa análise, passamos para a questão da variante da língua inglesa sendo ensinada. A seção *Audio* apresenta todas as atividades de compreensão auditiva existentes no LD do aluno, juntamente com suas transcrições, as quais também estão no LD do aluno, mas posicionadas separadamente, no final do livro. Em *Audio* podemos ouvir vários falantes não nativos da língua inglesa falando inglês, engendrando o efeito de que a língua ensinada é desterritorializada e

não pertencente a uma nação específica, remetendo-nos às noções de ILF, ILI e WE(s), conforme nossa discussão no capítulo 1. Convém enfatizar, porém, que o objetivo em *Audio* é praticar a compreensão auditiva, em que a fala que se ouve não é para ser imitada e reproduzida.

Já nas seções *Phrasebank* e *Glossary*, há apenas nativos da língua inglesa falando inglês, com o predomínio da variante de prestígio da Inglaterra. Verificamos o uso da mesma variante da língua inglesa nos CD-ROMs do BR por meio da ortografia de vocábulos, como *colour*, do uso da estrutura *have got*, ambos na Figura 5, além de outros exemplos encontrados ao longo dos materiais digitais³⁹. Essas ocorrências confirmam que o inglês ensinado nesses materiais não é ILF, ILI, WE(s), visto que se baseia na variante de prestígio da Inglaterra.

Importante destacar o fato de que um dicionário e uma enciclopédia são obras de referência, onde os conhecimentos lá descritos assumem *status* de verdade científica. Pela aproximação das seções *Phrasebank* e *Glossary* a uma enciclopédia e a um dicionário, constrói-se o efeito de que o inglês ouvido nessas seções é referência, modelo a ser seguido, ou perseguido, a fim de se dominar essa língua, indicando-nos que, nessa série, ensina-se a língua inglesa como língua estrangeira, ou seja, com modelo linguístico específico e ligada a uma determinada nação onde essa língua é falada como língua nativa e oficial, ou seja, a Inglaterra.

O fato de que há não nativos falando inglês em atividades de compreensão auditiva não é suficiente para afirmar que esses materiais ensinam inglês como ILF, ILI ou WE(s). A partir do momento que apresentam somente nativos da variante de prestígio da Inglaterra nas atividades de referência, onde fornecem um modelo linguístico para a reprodução, assim como ensinam vocabulário e estrutura da mesma variante, concluimos que essa série ensina inglês como língua estrangeira, destacando a grande distância que há entre as discussões da academia e o que se passa nos materiais didáticos e, por extensão, na sala de aula. Enquanto muito se tem debatido na academia acerca dos benefícios de se promover diferentes

³⁹ São exemplos de uso da variante de prestígio da Inglaterra no CD-ROM BR-PRE: *ring*, no sentido de telefonar (*Phrasebank*, *Continuing the Call*), *holidays*, no sentido de férias (*Unit 7, Exercises and Tests, Business Communication 1*), *toilets* (*Phrasebank*, *Travel, Directions*), *bill*, no sentido de conta no restaurante (*Phrasebank*, *Travel, Eating out*) etc.

variantes da língua inglesa, variantes além daquelas dos países de maioria anglófona, ou mesmo de se trabalhar com a noção de ILF, ILI ou WE(s), na verdade, o que observamos na série BR é que se procura criar o efeito de que o material está sintonizado com essa demanda, mas, na verdade, continua ensinando ILE, com todas as suas implicações, isto é, com a necessidade de se imitar o nativo e do aluno aprender uma determinada variante de prestígio, destinado a constituir-se, sempre, em falante imperfeito, “turista” nessa língua, sem direito à moradia permanente (GRADDOL, 2006).

Um aspecto desses materiais digitais que é bastante consistente com o livro do professor da série BR (BARTRAM, 2009) e com o LD do aluno é a determinação em falar sobre grandes multinacionais existentes no mundo corporativo atual. Isso pode ser notado, por exemplo, na Figura 4, onde se faz referência à *Microsoft*, *Apple* e *Unilever*.

Embora a justificativa no livro do professor seja a necessidade de se prover contextos autênticos, com empresas existentes, para a prática da língua inglesa, não deixa de ser uma propaganda daquelas corporações, além de insinuar uma promessa: aquele que dominar a língua inglesa poderá inserir-se em uma grande corporação multinacional como as mencionadas nessa série.

Por fim, por meio dos tipos de exercícios disponibilizados e de suas instruções, produz-se um sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial passivo, obediente e destinado a realizar ações repetitivas e mecânicas, bem aos moldes do sistema fordista. Contrapondo-se a essa formação subjetiva, nos sistemas pós-fordistas, anseia-se por sujeitos capazes de flexibilidade, iniciativa e criatividade, atributos não incentivados pelas atividades oferecidas nos materiais digitais da série BR.

Após termos examinado a constituição dos materiais digitais do BR, a seguir trataremos da série BSU.

4.2 Business Start Up (BSU)

Iniciaremos o exame da série BSU por meio da análise da capa do livro de exercícios⁴⁰, passando para a análise da primeira página do LD do aluno, observando os sentidos provocados por meio de relações com suas condições de produção específicas e mais amplas. Em seguida, voltamo-nos para a descrição e exame da composição dos CD-ROMs dessa série, averiguando o discurso pedagógico que sustenta suas práticas, os dizeres sobre o contexto de negócios em que a língua inglesa é ensinada, a noção de tecnologia implícita nesses materiais digitais, a representação da língua inglesa e a variante utilizada, visando apreender o modo como se imbricam os discursos que constituem esses materiais digitais e as práticas de subjetivação colocadas em funcionamento para a formação do sujeito aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo.

Começaremos nossa análise a partir da capa do livro BSU 1 Workbook, conforme Figura 7. Centralizado na parte superior da página, em posição de grande destaque devido à cor e ao tamanho, o título da série remete-nos ao cenário de negócios. De acordo com **CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE**, o termo *Start-up* significa “a small business that has just been started”⁴¹, sublinhando a referência à *business* e acrescentando a ideia de tempo, de início. Assim, *business start-up* tanto se refere aos negócios iniciantes como também à empreitada de se iniciar o estudo da língua inglesa. Interessante observar o gráfico situado como pano de fundo do título da série, demonstrando uma trajetória que se inicia com altos e baixos, sucesso e fracasso, talvez em aprender a língua inglesa ou, talvez, aludindo ao desempenho na área de negócios sem o domínio da língua inglesa. Posteriormente, a linha do gráfico torna-se ascendente, causando o efeito de que, pelo uso da série BSU, finalmente, houve progresso, aprendeu-se a língua inglesa e essa aprendizagem possibilitou sucesso no meio empresarial.

⁴⁰ Em vez de virem anexados aos livros dos alunos, os CD-ROMs BSU 1 e 2 acompanham os livros de exercícios **Business Start-up 1 & 2. Professional English. Workbook with CD-ROM/Audio CD** (IBBOTSON; STEPHENS, 2006e,f). A imagem na capa do BSU Workbook é a mesma do BSU Student's Book.

⁴¹ Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/start-up?q=start-up> Acesso em 30/07/2014.

Figura 7 - Capa do livro BSU 1 Workbook

Importante ressaltar a imagem do cronômetro nessa capa, pois este adiciona sentidos relativos a tempo, corrida e competição, recuperando dizeres como “tempo é dinheiro” e “todos competem contra todos numa grande corrida”⁴², enfatizando o sentido de que não há tempo a perder: deve-se aprender a língua inglesa o mais rápido possível a fim de se garantir progresso e desenvolvimento, sobretudo na área de negócios.

Dessa maneira, constatamos que, tanto na série BR como na BSU, o discurso da propaganda apropria-se da noção recorrente em nossa sociedade contemporânea de que saber falar inglês provoca sucesso no âmbito do trabalho (GRIGOLETTO, 2007), especialmente no meio corporativo. Convém destacar que essa noção dissemina-se cada vez mais com o aprofundamento da globalização, em que os “globalizados”, embora desterritorializados, carecem de tempo ao passo que aqueles que não podem se mover pelas fronteiras têm abundância de tempo

⁴² Além dos enunciados já mencionados, acrescentamos a expressão em inglês “the rat race”, cuja definição em **CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE** é: “a way of referring to the situation in modern society in which people compete with each other for Money and Power”. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/business-english/the-rat-race?q=rat+race#> Acesso em 30/07/2014.

(BAUMAN, 1999). Obviamente, a série BSU dirige-se àqueles que desejam desfrutar (ou já desfrutam) dos benefícios da globalização, isto é, a mobilidade sem limites, o poder de consumo, o acesso à informação instantaneamente, mas, para isso, precisam dominar a língua inglesa.

Ainda na Figura 7, podemos observar a imagem de um CD-ROM com os dizeres *With CD-ROM/Audio CD*. Pelo fato de essa imagem ser pequena e localizar-se na parte inferior da página, não adquire grande saliência, ocupando um lugar secundário nessa composição imagética. Contrapondo-se a esse fato, no livro do professor dessa série (IBBOTSON; STEPHENS, 2006c,d, p. 4), afirma-se que o material digital pode ser usado tanto como autoestudo como pode ser trazido para a sala de aula, o que acrescentaria 5 a 10 horas ao curso, denotando importância ao papel desses materiais nessa série.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, passaremos ao exame da primeira página do LD do aluno com o intuito de observar sua apresentação, articulação discursiva e relações com seu contexto mais amplo, uma vez que esses aspectos se relacionam com a constituição dos materiais digitais do BSU.

Nos livros didáticos BSU 1 e 2, as imagens estão presentes de modo bastante regular e frequente. Uma das funções principais das imagens nessa série é ilustrar o que se diz na linguagem verbal, como podemos observar na Figura 8, onde, abaixo da faixa vermelha com o dizer *Meeting people*, há uma ilustração do que essa frase pode significar. Ao mesmo tempo que a imagem "demonstra" o que a linguagem verbal pode significar, procurando limitar os diversos sentidos que *meeting people* pode desencadear, a imagem também auxilia na introdução do tema da unidade. Destacamos o fato de a ilustração do casal se cumprimentando remeter-nos a um ambiente de negócios, devido ao cenário onde o casal se localiza e também devido aos seus trajes formais, o que indica que o tema da unidade é *meeting people*, porém nas situações de negócios.

Apesar de não podermos afirmar que essa página se assemelhe a uma tela de computador, com certeza há uma forte influência do domínio da linguagem visual na página em questão. Isso pode ser constatado pelo tamanho e destaque da imagem do casal se cumprimentando e também pelo bloco imagético presente no lado direito inferior, no qual observamos dez logotipos de empresas. Nesse exercício, as imagens não são meras ilustrações de uma realidade (como se isso fosse possível). Elas são parte constitutiva do exercício e atuam como um apoio visual

para o que os alunos escutam nas gravações enquanto introduzem algo considerado importante nessa série: as empresas multinacionais.

1 Welcome

1.1
Meeting people

GRAMMAR *be: present simple*

VOCABULARY Introductions Alphabet A-Z

1 a 1 Listen to Joe and Claire meeting at the offices of ZY.

Claire Hello, I'm Claire Martin.
 Joe Hi, I'm Joe Kent. Nice to meet you.
 Claire Nice to meet you.
 Joe Welcome to ZY Systems.
 Claire Thanks.

b Practise the conversation in pairs. Change roles.

c 2 Listen and fill in the gaps.

nice hi I'm thanks welcome

Ian Hello, ¹ *I'm* Ian Field.
 Sally ² . I'm Sally Winters.
 Ian ³ to meet you, Sally. ⁴ to New York.
 Sally ⁵ .

d Vocabulary practice → Page 94, Exercise 1.

2 a 3 **PRONUNCIATION** Say the alphabet. Listen and repeat.

A B C D E F G H I J K L M
 N O P Q R S T U V W X Y Z

b Work with a partner. Student A says a letter. Student B points to it. Take it in turns.

c Which letters have the same sounds? Fill in the chart.

	/eɪ/	/iː/	/eɪ/	/aɪ/	/juː/
A	B	F	I	Q	
H	C	L	Y	U	

d 4 Listen. Put the companies in the order you hear them. Write 1-10 in the boxes.

☐

☐

☐

☒

☐

☐

☐

☐

☐

☐

Figura 8 - Primeira página do livro do aluno BSU 1

As imagens nessa página ressoam os dizeres encontrados na contracapa dos livros do aluno e do professor (IBBOTSON; STEPHENS, 2006a,b,c,d):

Business Start-up traz a realidade aos níveis mais básicos da aprendizagem de línguas por meio do uso de material autêntico,

companhias reais e cenários de comunicação plausíveis (tradução nossa)⁴³.

Assim como apontamos na análise do BR, a preocupação em retratar cenários plausíveis do meio corporativo por meio de material autêntico está ligada à abordagem comunicativa de ensino de línguas. Em outras palavras, apoia-se no discurso da ciência, mais especificamente no discurso da linguística aplicada, a justificativa para se falar de empresas multinacionais. Dessa forma, já na primeira página articulam-se o discurso pedagógico, o da globalização econômica, o do neoliberalismo e o da propaganda. Desde o início, os alunos aprendem a língua inglesa por meio de situações que envolvem as multinacionais, o que pode produzir o efeito de que essas empresas representam, na totalidade, o meio empresarial e, se aprenderem inglês, poderão ocupar um lugar nessas organizações. Além do mais, como já afirmamos anteriormente, o simples fato de fazer falar sobre essas empresas já constitui uma estratégia de propaganda. Curiosamente, há duas empresas multinacionais (AOL e Volkswagen) que estão presentes tanto na primeira página do LD BR-PRE, conforme Figura 2, como na primeira página do LD BSU 1, conforme Figura 8, indicando-nos uma homogeneização dos materiais didáticos de *business English* não apenas em relação aos temas, aos ambientes de trabalho e suas práticas, mas também às empresas mencionadas, criando uma parceria entre ensino de *business English* e multinacionais, aproximando-se dos moldes do ensino corporativo (cf. capítulo 1). Nesses termos, baseando-nos em Saviani (2008), podemos pensar o material didático como o provedor do serviço, intermediado pelo professor como treinador (caso este não se constitua em indagador dos dizeres dos materiais didáticos), o mercado como o cliente e o aprendiz como o produto que deve alcançar um determinado nível de qualidade.

Em nosso ponto de vista, essa “parceria” deve ser alvo de investigação da academia, dado que afeta a formação do sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial e, dada nossa condição de professores e pesquisadores, acreditamos que devemos sempre indagar os posicionamentos criados nos textos, principalmente os didáticos, pois estes tendem a ser representados como lugares

⁴³ Nossa tradução para o trecho: “*Business Start-up* brings reality to the most basic levels of language learning through the use of authentic material, real companies and credible communication scenarios” (IBBOTSON; STEPHENS, 2006a,b,c,d).

apolíticos, quando, de fato, são constituídos a partir de posições ideológicas, podendo ensinar ao aluno como deve se constituir subjetivamente se quiser alcançar sucesso, conforme nossa discussão nos capítulos 5, 6 e 7.

Na sequência, examinaremos a configuração dos CD-ROMs dessa série.

4.2.1 Os CD-ROMs BSU: composição e sentidos

Objetivamos, nesta seção, analisar como os CD-ROMs da série BSU se apresentam, suas seções, exercícios, recursos utilizados, a noção de tecnologia que subjaz a esses materiais digitais, o contexto de negócios a partir do qual se ensina a língua inglesa e a variante do inglês sendo ensinada, averiguando as articulações discursivas, manifestações de heterogeneidade e o processo de subjetivação colocado em funcionamento.

Os CD-ROMs dessa série acompanham os livros de exercícios (IBBOTSON; STEPHENS, 2006e,f). Tanto esses livros como os materiais digitais são compostos por doze unidades correspondentes aos livros dos alunos. Os materiais digitais oferecem práticas adicionais de gramática, vocabulário, pronúncia e compreensão auditiva do que está nos LDs.

Os CD-ROMs da série BSU também podem funcionar como simples CDs de áudio. Para isso, basta serem acionados em um tocador de CD. Nos livros de exercícios da série (IBBOTSON; STEPHENS, 2006e,f), há a transcrição de todas as atividades disponíveis no CD de áudio, sendo todas inéditas ⁴⁴.

⁴⁴ As atividades do CD de áudio consistem de práticas de estruturas gramaticais por meio de exercícios de substituição e de transformação, claramente baseados na metodologia audiolingual. Para uma apresentação detalhada desse método, ver: Brown (1994) e Larsen-Freeman e Anderson (2011).

Figura 9: Menu do CD-ROM BSU 1

O primeiro aspecto que chama nossa atenção ao visualizarmos o menu⁴⁵ do CD-ROM BSU 1, conforme Figura 9, é a disposição central das unidades em duas colunas, com um enquadramento avermelhado em degradê, onde se vê na parte superior o nome da editora, do material e os ícones de saída e de diminuição da tela (essa barra está presente em todas as seções e atividades dos materiais digitais dessa série), com um grande espaço levemente rosado como pano de fundo. Essa economia de informações, aliada ao destaque dado às unidades por causa de seu posicionamento centralizado e uso de cores, não deixa dúvidas em relação à ação que o usuário deve realizar: clicar em uma das doze unidades para acessar as atividades. Aliás, essa primeira página já traz em si algumas características que prevalecem nos CD-ROMs dessa série: composições imagéticas marcadas pela economia de informações, visuais e verbais, uso das cores para enquadrar e destacar o que é importante de modo regular, amplo uso de pano de fundo claro para destacar o trajeto a ser percorrido, ação a ser feita e linguagem verbal a ser estudada.

⁴⁵ Os CD-ROMs BSU 1 & 2 organizam-se do mesmo modo. Mudam-se as cores, mas os tipos de exercícios, as seções, o sequenciamento, os modos de avaliação e a variante da língua inglesa falada nas produções acústicas são os mesmos. Quando houver algo marcadamente diferente no BSU 2 (como em relação à presença das imagens e a variedade de tipos de exercícios), comentaremos as particularidades. No entanto, em geral, as análises desenvolvidas nesta seção se aplicam aos dois CD-ROMs da série.

Cada uma das doze unidades apresenta quatro seções: *Grammar*, *Vocabulary*, *Business Communication* e *Time out*. Todas as seções constituem-se de exercícios inéditos em relação ao LD, apontando a disposição da editora em disponibilizar recursos para o desenvolvimento desses materiais digitais.

Nos CD-ROMs do BSU o aprendiz não se vê obrigado a percorrer um trajeto pré-estabelecido até o fim. Ele sempre verá todo o exercício instantaneamente na tela e não precisa seguir uma ordem linear para completá-lo. A avaliação é oferecida após a realização de cada item do exercício, em qualquer sequência, podendo escolher a ordem que desejar. Não há, desse modo, restrições à navegação do usuário: ao escolher uma unidade como entrada, ele pode seguir o caminho que desejar, interromper seu trajeto a qualquer momento, sem prejuízo avaliativo, iniciar um novo exercício, entrar em outra unidade ou sair da mídia. Nesse sentido, esse material digital oferece a possibilidade de o usuário mover-se segundo seus interesses, simulando a navegação na *internet*.

Nos materiais digitais da série BSU as imagens estão presentes especialmente nas seções *Vocabulary*, mas aparecem também, entretanto de modo menos constante, nas seções *Business Communication* e *Time out*. Há fotos e desenhos na seção *Vocabulary* em 11 unidades do BSU 1, enquanto há apenas 6 no BSU 2, revelando uma redução significativa na presença das imagens no segundo material digital, fazendo com que este se pareça menos com a tela do computador e mais com a página de um livro antigo.

Figura 10 – BSU 1, Unit 3, Vocabulary

Observando a Figura 10, podemos perceber um aspecto da concepção de ensino que sustenta essa série a partir do uso das imagens. Nesse exercício, os usuários devem arrastar as palavras listadas no plano inferior da composição imagética e colocá-las sob as fotos correspondentes. Deseja-se, nessa seção, que as imagens atuem como réplica real do que as palavras querem dizer, remetendo-nos às metodologias de ensino como o método direto, o método audiolingual e o método audiovisual⁴⁶. Nestes, a tradução deve ser evitada a todo custo e o sentido deve ser "transmitido" diretamente para a língua alvo por meio de demonstrações e apoios visuais (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

A seção *Vocabulary* subdivide-se em três partes. Na primeira, deve-se ligar as palavras às imagens, enfocando o sentido das palavras. Na segunda, deve-se digitar a palavra relacionada a cada imagem, com a possibilidade de ouvi-la. Na terceira, há um enfoque na pronúncia, pois se deve escutar o áudio e o aprendiz deve gravar sua voz, repetindo a palavra ouvida. As fases dessa seção refletem, novamente, a influência dos métodos direto, audiovisual, audiolingual devido ao destaque dado à pronúncia e ao uso das imagens.

A função das imagens na seção *Vocabulary* indica-nos não somente aspectos de uma teoria de aprendizagem na qual os materiais digitais da série BSU se baseiam, mas também nos indica o modo como os autores e editores concebem a linguagem visual. Nessa seção, há uma ênfase numa relação unívoca entre linguagem escrita e visual, como observamos na Figura 10, na qual se relacionam imagens com os vocábulos *shop*, *lab*, *warehouse*, *hotel*, *factory* e *office*. As imagens desses ambientes não são réplicas neutras de uma realidade. Na verdade, elas são construções que trazem em sua constituição elementos sócio-históricos, sendo, portanto, atravessadas pela ideologia (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001). Essas imagens articulam discursos da economia, da cultura e de grupos sociais em uma prática discursiva específica, a do trabalho no meio corporativo, onde modos particulares de ser e agir são valorizados.

A representação imagética de *shop* nessa seção mostra-nos uma loja de roupas formais (vê-se camisas sociais e ternos), as quais um executivo, ou

⁴⁶ Para uma apresentação detalhada desses métodos, ver: Brown (1994), Larsen-Freeman; Anderson (2011).

executiva, poderia vestir. Há uma gama infinita de representações imagéticas do vocábulo *shop*, mas essa foi a escolhida e ela nos indica de onde falam os autores e editores dessa série. Estes falam de lugares onde é comum e natural que um executivo compre suas roupas em lojas que se pareçam com essa, facilmente encontradas em grandes centros urbanos, em *shopping centers* e centros de compras sofisticados.

As imagens escolhidas para representar os vocábulos *warehouse*, *factory*, *lab* e *office* apresentam os lugares onde se espera que um profissional qualificado possa trabalhar. Ressaltamos que as imagens, sobretudo as de *warehouse*, *factory* e *office*, não parecem ser de pequenas empresas, mas sim de grandes corporações.

O hotel também é marcado sócio-historicamente, pois os elementos dessa configuração imagética remetem-nos a lugares específicos. Por exemplo, o *design* clássico da luminária e a cor escura da cama e da mesa de cabeceira provocam o efeito de espaço sóbrio e requintado. O travesseiro e a roupa de cama criam o efeito de conforto e maciez e a cor quente da parede dá um ar de espaço moderno. Podemos dizer que a imagem que os autores e editores escolheram para "demonstrar" hotel apresenta um tipo de lugar onde um alto executivo se hospeda: confortável e sofisticado. Dado que um hotel se relaciona diretamente à mobilidade, e como este é apresentado com atributos positivos, engendra-se o efeito de que o executivo de sucesso da contemporaneidade move-se em alto estilo e que ter o poder de mobilidade é algo desejável.

A partir das imagens dos lugares por onde circula o executivo, delineia-se uma representação do executivo de sucesso que domina a língua inglesa: ele trabalha numa grande empresa, tem alto poder de consumo e quando viaja, pois tem o poder de mobilidade, hospeda-se em hotéis requintados. Essa representação, construída a partir do discurso pedagógico e da propaganda, vem ao encontro do que muitos aspiram em nossa sociedade, articulando o poder de consumo e de mobilidade, podendo provocar o desejo no sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial de ocupar aquele lugar.

As imagens nas seções *Business Communication* e *Time out* apresentam funções diferentes das da seção *Vocabulary*. Elas agem como uma ilustração da situação de comunicação apresentada ao mesmo tempo que auxiliam na introdução

do tema a ser abordado. Há, contudo, alguns aspectos instigantes. No BSU 1 há 10 unidades com fotos e ilustrações, sendo estas de pessoas ou locais. Importante notar o predomínio de imagens de mulheres, podendo estar sozinhas, acompanhadas de um homem ou de outra mulher. Não há imagens apenas com homens. Essa constatação revela-nos um desejo de reforçar a ideia de que a mulher está cada vez mais presente no meio corporativo, inclusive em posições de destaque.

Já no material digital BSU 2, nas seções *Business Communication* e *Time out*, há apenas duas fotos (uma de um prato de comida na unidade 1 e uma de dois homens de negócios sentados em um banco num parque). Lembramos que essa diminuição drástica da presença de fotos e ilustrações também se observa na seção *Vocabulary* no BSU 2. Não sabemos a razão para tão expressiva redução das imagens no segundo material digital: talvez não tenham tido tempo hábil para desenvolver a parte visual (os livros 1 e 2 e seus materiais digitais foram lançados simultaneamente em 2006) ou talvez a questão financeira tenha ditado o corte das fotos e ilustrações. De qualquer modo, o efeito final é o de que o CD-ROM BSU 2 se apoia mais fortemente na linguagem escrita do que na visual.

A Figura 11 mostra a imagem de dois executivos, sendo que uma é mulher. Conforme já mencionado, é muito recorrente nessa série posicionar a mulher no meio empresarial como executiva, especialmente em cargos de chefia. Essa representação corresponde ao que Boltanski e Chiapello (2007) explicam como sendo parte do novo modo de apresentação do capitalismo a partir da década de 1980, expresso nos manuais de gerenciamento de tendências administrativas pós-fordistas, os quais se esforçam para produzir o efeito de que o novo capitalismo é mais justo, pois oferece condições igualitárias aos homens e às mulheres, baseando-se somente na meritocracia, sem privilegiar determinados grupos da sociedade.

Figura 11 - BSU 1, Unit 6, Time out

A imagem da Figura 11 antecede uma atividade de compreensão auditiva e gostaríamos de analisá-la em relação ao texto que a sucede. No primeiro plano, as figuras humanas projetam-se com grande destaque por causa de seu tamanho, de sua posição central, da cor escura de suas vestes e do ângulo em que são retratadas (de baixo para cima), provocando o efeito de que são grandiosas e importantes. A ambientação de negócios é engendrada por meio das vestes, dos papéis que a executiva carrega e pelo prédio no segundo plano, que parece ser comercial. Aliás, este exerce um papel importante, dominando todo o fundo e se impondo no primeiro plano também, gerando a interpretação de que o trabalho desses personagens norteia suas vidas.

A fim de relacionarmos a imagem anterior com o texto que acompanha, segue sua transcrição:

Listen to the conversation and then click the arrow to go to the next exercise.

Man: Do you like running?

Woman: No, I hate running. I can walk twenty kilometres, no problem, but I can't run twenty metres!

Man: Do you often go walking?

Woman: **Yes, when I have time.**

Man: **Yes, time. That's always the problem! I love cycling and swimming, but I never have time now. I'm always working.**

Woman: That's not good. My company has a sports centre. **The boss says everybody needs to use it.**

Man: Yeah, **he's** right.

Woman: **She's** right. **I'm the boss!** (grifo nosso)

(S. 1: BSU 1 – Unit 6 – Time out ⁴⁷)

A imagem e a linguagem verbal enfatizam a noção de que o trabalho do executivo domina as outras esferas de sua vida, diminuindo seu tempo para as atividades não relacionadas ao trabalho (*Yes, time. That's always the problem! I love cycling and swimming but I never have time now. I'm always working*), remetendo-nos às reflexões de Bauman (1999) sobre como os privilegiados sentem que lhes falta tempo, enquanto os desfavorecidos o têm em abundância, mas, por outro lado, não possuem o poder de mobilidade, mantendo-se presos em sua localidade. Dessa forma, o sujeito do meio corporativo tem um dilema: para manter sua posição de prestígio na sociedade, usufruindo de seu poder de mobilidade e de consumo, precisa relegar áreas de sua vida a um segundo plano a fim de destinar mais de seu tempo ao trabalho (a presença do advérbio *always* reforça a ideia de que trabalha mais horas do que gostaria), tornando-se o sujeito do trabalho intensivo.

Igualmente, essa grande dedicação reflete a insegurança nos postos de trabalho, em que os indivíduos competem entre si a fim de manterem-se empregados e incluídos em nossa sociedade (BAUMAN, 1999).

A formulação *My company has a sports centre. The boss says everybody needs to use it* continua tratando de diferentes setores da vida dos indivíduos (trabalho, esporte, lazer), mas agora acrescenta que o espaço do trabalho incorporou o do esporte. Importante enfatizar que essa incorporação se dá por meio da criação de obrigações ao funcionário, uma vez que há um efeito de injunção para que este use a academia na empresa, provocado pelo sujeito do verbo (autoridade

⁴⁷ Sempre que houver grifos nas transcrições serão nossos, exceto quando apontado.

institucionalizada) e pelo verbo da oração relativa (*The boss says*), sem nenhum tipo de modalizador atenuante de ordem. O sentido de imposição é reforçado pela presença de *needs to use it*, cuja obrigação é aplicada a todos, sem exceção (*everybody*). Portanto, a companhia agrega em suas dependências um local para a atividade física, demonstrando acatar um enunciado produzido pela formação discursiva da medicina. Com essa prática, interconectam-se diferentes esferas da vida do indivíduo (saúde, esporte e trabalho), fazendo com que o empregado passe mais tempo no trabalho, colocando-se ao alcance físico do empregador, caso necessite, enquanto a empresa procura garantir que seus funcionários se mantenham saudáveis e produtivos.

Essa ocorrência relaciona-se estreitamente às reflexões de Deleuze (1990a,b) sobre como em nossa sociedade de controle já não há separações físicas entre as diferentes instituições (casa, trabalho, academia). De fato, o que pudemos notar ao longo desta pesquisa é que o trabalho interpõe-se nas outras áreas da vida do sujeito, frequentemente com o consentimento deste, por convencimento, por conveniência ou por necessidade.

Para finalizar a discussão da imagem e do excerto, discutiremos a questão do gênero. Pela constante recorrência de mulheres retratadas como executivas nas imagens do material digital BSU 1, constrói-se o sentido de que o meio corporativo é justo e oferece condições para que as mulheres ocupem diferentes cargos. No excerto analisado, quem ocupa o posto de chefe é uma mulher. Confirma-se, assim, a preocupação em construir a noção de que as mulheres estão sendo tratadas de maneira mais igualitária no âmbito empresarial, onde alcançam postos elevados. Contudo, essa noção é relativamente enfraquecida em S. 1 quando o executivo reage, automaticamente, qualificando a atitude do referido *boss* como *Yeah. He's right*, demonstrando que o usual é ter um homem e não uma mulher na posição de liderança, o que aponta para a realidade de que nas companhias o comum é ter homens em cargos de chefia e mulheres em cargos subalternos.

Após termos examinado algumas imagens e um recorte discursivo dos materiais digitais da série BSU, o que nos permitiu averiguar o modo como diferentes enunciados se conectam na composição do discurso desses materiais, enfocaremos os exercícios disponibilizados e suas instruções.

Constatamos três tipos de exercícios em *Grammar*:

- arrastar as palavras para os espaços designados nas sentenças;
- colocar as palavras de uma sentença na ordem correta;
- terminar as sentenças com as partes corretas.

Já no BSU 2, há uma redução nos tipos de exercícios oferecidos na seção *Grammar*, limitando-se apenas aos dois primeiros tipos listados acima, com a seguinte ressalva: enquanto há 11 exercícios para colocar as palavras nos espaços designados, há apenas 1 para colocar as palavras da sentença na ordem correta, em outras palavras, há, praticamente, apenas 1 tipo de exercício na seção *Grammar* no BSU 2, o que contribui para tornar esse CD-ROM repetitivo e menos atraente do que o BSU 1.

As seções *Business Communication* e *Time out* apresentam produções acústicas inéditas em relação ao LD. Há ao menos um exercício de verificação de compreensão em cada seção. Os exercícios são:

- arrastar as palavras para os espaços designados nas sentenças;
- escolher a alternativa correta;
- ditado

Há oito ditados no material digital BSU 1 enquanto há doze no BSU 2, revelando um aumento significativo na presença desse tipo de atividade no segundo CD-ROM.

O ditado apoia-se na figura do professor, autoridade legitimada pelo seu suposto saber e lugar social, atuando como modelo linguístico, leitor, informador e avaliador. Ao se transferir essa atividade para o meio digital, esses posicionamentos

são assumidos pelo material didático, o qual se torna modelo linguístico, produtor oral a ser compreendido e avaliador do texto produzido pelo usuário.

No CD-ROM BSU 2, a atividade de compreensão auditiva é também uma atividade de leitura em voz alta. Nesse material, a partir da unidade 3, todos os exercícios da seção *Business Communication* e *Time out* envolvem escuta com apoio visual da transcrição da conversa ou do texto. Dessa forma, a atividade de compreensão auditiva configura-se também, no BSU 2, em uma atividade de leitura em voz alta, pois o leitor digital oferece um modelo linguístico a ser seguido pelo usuário. Novamente, a mídia digital ocupa o lugar do professor como modelo linguístico, cabendo ao aluno observar a relação som, grafia e sentido, buscando sua fiel reprodução, remetendo-nos a práticas cristalizadas em métodos de ensino de tempos passados, porém ainda presentes em diferentes materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras e em escolas de idiomas ⁴⁸.

Os CDs de áudio apresentam exercícios de compreensão auditiva e exercícios de substituição e de transformação, nos quais, a partir de uma estrutura inicial, os aprendizes devem substituir os elementos destacados, fazendo as modificações necessárias. Essa estratégia de ensino fundamenta-se no método audiolingual, que se assenta na oralidade e no princípio de que aprendemos uma língua a partir de um condicionamento, com formação de hábitos através de treinamento intensivo de determinadas sentenças, enfocando estruturas gramaticais, estimulando os acertos e inibindo os erros imediatamente.

A presença de estratégias de ensino originárias de diferentes abordagens e metodologias de ensino de línguas ressalta a inevitável heterogeneidade do discurso, nesse caso, o discurso pedagógico. Nos materiais digitais do BSU há traços da abordagem comunicativa, do método direto e do audiovisual, assim como do audiolingual, configurando-se como um material eclético em termos pedagógicos. Mesmo não havendo uma orientação pedagógica robusta que fundamente esses

⁴⁸ A leitura em voz alta e o ditado são técnicas muito presentes no método direto, no audiovisual e no audiolingual, fundamentando-se no princípio de que a língua é prioritariamente a fala e de que há uma ordem “natural” para se aprender uma língua estrangeira (e materna): primeiro a escuta e a fala, depois a leitura e, por último, a escrita. Dessa maneira, nesses métodos, as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas a partir da fala, com ênfase na pronúncia (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

materiais didáticos, prevalece uma tendência que valoriza a oralidade, sobretudo a pronúncia, mas ligada à necessidade de correção gramatical.

Os exercícios encontrados nos CD-ROMs do BSU, assim como nos do BR, são recorrentes nos LDs impressos e fazem parte de nossa cultura escolar. Houve, por conseguinte, um deslocamento de modos de pensar originários de nossa tradição escolar para uma nova tecnologia, a da mídia digital, indicando-nos o modo como os autores e a editora dessa série entendem as novas tecnologias, ou seja, um novo suporte para práticas já conhecidas e familiares, em que a expectativa é tornar o acesso à informação e seu uso mais eficaz. Nessa perspectiva, o mundo atual não é diferente do mundo de décadas atrás e, por isso, atividades habituais e dominadas em nossa tradição escolar, centradas no professor e no LD, são transferidas para o meio digital.

As instruções na seção *Grammar* enunciam-se do seguinte modo:

- Drag the words into the correct order to make sentences;
- Drag the sentence halves to their correct places;
- Drag the words into the spaces to complete the sentences;
- Match the sentence halves to make correct sentences.

A seção *Vocabulary* é composta de três fases, com as seguintes instruções:

- Fase 1: Drag the words onto the correct pictures. You don't need all the words;
- Fase 2: Click on the pictures and type the words below.
- Fase 3: Click the pictures to see and hear the words. Click the microphone to record yourself. Click the microphone to finish your recording.

Já as instruções em *Business Communication* e em *Time out* são:

- Listen to the text/conversation. Then choose the correct words;
- Drag the correct words into the spaces to complete the conversation. You don't need all the words;
- Listen to the conversation and then click the arrow to go to the next exercise.

Quando há ditado, lê-se:

- Now you type the text. Press the space bar when you have completed each phrase (...).

De maneira análoga à série BR, nos materiais digitais da série BSU as instruções são formuladas, sempre, usando o modo imperativo, colocando em funcionamento uma prática de subjetivação que prevê alunos dóceis e obedientes, em que a voz de comando é a do material didático. Convém salientar o fato de o material digital não demonstrar a necessidade de contextualizar as situações, de argumentar com o aluno a razão de se fazer aquela atividade ou mesmo de atenuar a força de seu poder de controle por meio de modalizadores enunciativos. Isso ocorre porque o poder de domínio, explicitamente exercido, emana da condição de lugar de verdade científica que o material didático ocupa, amplamente reconhecida em nossa sociedade, cuja autoridade advém do suposto saber linguístico e pedagógico dos autores, legitimados pela editora de renome internacional.

Se as instruções dos exercícios preveem sujeitos passivos, os tipos de exercícios e as ações demandadas (ligar colunas, preencher lacunas, escolher a alternativa correta) projetam um sujeito realizador de tarefas mecânicas e repetitivas, que não incitam subjetividades criativas e autônomas, as quais são demandas do mercado de trabalho, apontadas por estudiosos como Gee (2000) e Cheng (2007).

Por conseguinte, ainda que a série se proponha a ensinar inglês a partir de situações de negócios autênticas, em ambientes reais e companhias existentes, na verdade, os materiais demonstram uma falta de sintonia com o mercado atual, promovendo formas de subjetividade fincadas na tradição fordista que, teoricamente, não são mais valorizadas.

Por fim, examinaremos a variante da língua inglesa sendo ensinada na série BSU. No livro do professor encontramos o seguinte comentário: “Há uma ampla gama de sotaques e nacionalidades apresentados, **destacando a posição do inglês como lingual franca no mundo moderno dos negócios** (IBBOTSON; STEPHENS, 2006c,d, p. 5, grifo nosso, tradução nossa) ⁴⁹.

Após ouvirmos todas as atividades com gravações acústicas nos LDs BSU 1 e 2 (IBBOTSON; STEPHENS, 2006a,b), constatamos que há uma parcela muito pequena de indivíduos não nativos da língua inglesa falando inglês. A variante predominante nos materiais acústicos dos LDs é, sem dúvida, a de prestígio da Inglaterra, embora ocorram algumas poucas falas com a variante americana, canadense, irlandesa, escocesa, australiana e neozelandesa. Importante destacar que em todas as unidades dos livros dos alunos dessa série, há exercícios de pronúncia e repetição (conforme exercício 2.a: *Pronunciation. Say the alphabet. Listen and repeat*, na Figura 8), nos quais o modelo linguístico é predominantemente o inglês da Inglaterra.

A afirmação de que há uma ampla gama de sotaques e nacionalidades nos LDs dessa série, enfatizando a posição do inglês como língua franca do âmbito comercial, provoca algumas reflexões. Os referidos sotaques e nacionalidades têm como origem países monolíngues, nos quais o idioma inglês configura-se como língua nativa da maioria da população. Constrói-se, portanto, a representação de que a língua inglesa falada como língua franca nada mais é do que as variantes faladas nos países que a têm como língua materna. Em outras palavras, ela está ligada a determinadas culturas e povos anglófonos, cabendo aos não nativos aprendê-la, obedecendo a suas normas e usos, o que contradiz o entendimento de inglês como língua franca no meio acadêmico, conforme nossa discussão no capítulo 1.

⁴⁹ Nossa tradução para o trecho: “There is a wide range of accents and nationalities featured, highlighting the position of English as lingua franca in the modern business world” (IBBOTSON; STEPHENS, 2006c,d, p. 5).

Segundo seus defensores (JENKINS, 2006; JORDÃO, 2011; RAJAGOPALAN, 2011; SEIDLHOFER, 2001; SIQUEIRA, 2011), ILF, ILI ou WE(s) não tem falantes nativos, uma vez que é usado em contextos de bilinguismo ou multilinguismo, não se configurando no inglês padrão de uma nação de maioria monolíngue e anglófona, acrescentando que os sujeitos falantes de ILF, ILI ou WE(s) provocam alterações na língua para que esta possa representá-los melhor em suas condições.

Partindo dos dizeres encontrados no livro do professor da série BSU (IBBOTSON; STEPHENS, 2006c,d, p. 5) de que o livro apresenta uma gama variada de sotaques do inglês, o que destaca sua posição de língua franca, e aliando à nossa discussão no capítulo 1, constatamos que o que é oferecido ao aluno como modelo ainda se origina exclusivamente dos guardiões da língua inglesa. Depreende-se, igualmente, que, para esses autores, falar inglês como língua franca significa falar inglês como, em primeiro lugar, os ingleses, sendo, talvez, aceitável que se fale como os americanos, canadenses, irlandeses, isto é, como os falantes nativos de inglês dos países de maioria monolíngue e anglófona.

A discussão que encontramos na academia sobre o que significa falar ILF, ILI ou WE(s), sobre a necessidade de expor os aprendizes a diferentes modelos linguísticos, a diferentes modelos de aprendizagem, a diferentes materiais de ensino e a oportunidades para questionar representações que favorecem uma visão anglicizada do mundo não é vislumbrada nos LDs dessa série.

Em relação à variante da língua inglesa nos materiais digitais da série BSU, nas seções *Vocabulary*, nos dois CD-ROMs, as variantes apresentadas são britânicas, prevalecendo a de prestígio da Inglaterra, não ocorrendo nenhuma outra variante. A seção *Vocabulary* apresenta vocábulos que os alunos devem repetir e o inglês apresentado configura-se em modelo perfeito a ser copiado.

Nas seções *Business Communication* e *Time out*, em ambos CD-ROMs da série, prevalece, mais uma vez, a variante de prestígio da Inglaterra, com exceção da unidade 3 no BSU 1 que apresenta um não nativo e um falante de inglês americano.

No CD de áudio, que é acionado ao se tocar o CD-ROM em um tocador de CD, predominam as variantes britânicas, com pouquíssimas exceções, como a americana. Há um caso de não nativo falando inglês (BSU 1, unit 1 – listening 1),

porém trata-se de um exercício de compreensão auditiva e não de repetição e fala. Quando o exercício solicita que o aluno fale, como nos exercícios de substituição ou transformação, apresentam a variante de prestígio da Inglaterra como modelo. Pensamos que isso ocorra porque se deseja que o aluno aprenda uma variante, o inglês da Inglaterra, entendida pelos autores e editores como superior, uma vez que outras variantes não são disponibilizadas quando o aluno deve falar ou repetir⁵⁰.

Em suma, a partir da análise dos materiais da série BSU, notamos que houve uma disposição por parte dos autores e editores em desenvolver um material digital que oferecesse oportunidades adicionais para que o aluno praticasse a língua inglesa, outorgando importância a esses materiais digitais na tarefa de promover a aprendizagem por meio do autoestudo. Percebemos, contudo, que o CD-ROM BSU 2 sofreu reduções severas em relação aos tipos de exercícios disponibilizados e à presença da imagem, fazendo com que esse material se tornasse repetitivo e se assemelhasse mais às feições de um livro didático. Por outro lado, o papel das imagens nesses CD-ROMs traduz, em grande parte, modos da era pré-digital de se lidar com a comunicação visual. Sua função, em geral, é replicar uma realidade de modo unívoco, como na seção *Vocabulary*. Além do mais, mesmo nas seções *Business Communication* e *Time out* a imagem atua, na maioria das vezes, como uma ilustração de uma situação de comunicação, como nos LDs do passado.

Os materiais digitais do BR e do BSU possuem pontos em comum. Primeiro, assim como no BR, os materiais digitais da série BSU apresentam uma concepção de tecnologia datada da primeira fase da automação da informação, pela qual se faz o mesmo em um novo suporte tecnológico. Em outras palavras, houve uma transferência de práticas do LD convencional para o meio digital.

Segundo, de maneira similar ao BR, nos CD-ROMs do BSU, as práticas de subjetivação formam sujeitos obedientes e realizadores de tarefas repetitivas. Essas

⁵⁰ Acrescentamos que a preponderância da variante de prestígio da Inglaterra pode ser observada, dentre muitos outros exemplos, pela grafia do verbo *practise*, na primeira página do LD BSU 1, conforme Figura 8 neste trabalho, pela grafia dos vocábulos *kilometres* and *metres* no CD-ROM BSU 1 (em Unit 6, Time out e em Unit 5, Time out), pela grafia do termo *centre* (Unit 5, Vocabulary; Unit 6, Time out), pelo uso do vocábulo *past* para dizer as horas (*ten past four*; *quarter past nine*, em Unit 2, Vocabulary), pelo uso de *quite* (*quite small*, em Unit 5, Business Communication; *quite big* em Unit 5, Time out), pelo uso do termo *football* para significar futebol (em Unit 6, Vocabulary) e pelo uso da palavra *return* (*return ticket*, em Unit 7, Time out).

tarefas mostram-se fincadas em diferentes metodologias de ensino que posicionam o professor e o material didático no centro, cabendo ao aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial simplesmente fazer o que lhe é solicitado a fim de aprender a língua inglesa. Como resultado, esses materiais digitais formam subjetividades que divergem do que o mercado espera dos trabalhadores na atualidade: sujeitos inovadores, autônomos e com capacidade para resolver problemas, sobretudo colaborativamente.

Terceiro, os materiais digitais BR e BSU resgatam e mobilizam enunciados sobre o papel da língua inglesa no mundo globalizado, fazendo uma conexão com as multinacionais, que se insinuam como destino daqueles que dominam a língua inglesa, aprendida como LE, com modelo linguístico britânico.

Por fim, há um esforço em construir a representação de que, no capitalismo neoliberal, as condições de trabalho são mais justas, oferecendo condições iguais aos indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, etnia ou gênero.

Tendo examinado os materiais digitais do BR e do BSU, na sequência trataremos do Market Leader.

4.3 Market Leader (ML)

Seguindo o mesmo percurso de análise dos materiais anteriores, partiremos do exame da capa do livro ML e de sua página inicial, o que nos permite apreender, ao mesmo tempo, as condições de produção mais específicas e mais abrangentes dos materiais digitais dessa série. Em seguida, examinaremos a configuração dos CD-ROMs, analisando as seções, os exercícios, os recursos tecnológicos utilizados, observando imbricamentos discursivos, manifestações de heterogeneidade discursiva, a representação da língua inglesa e a variante ensinada, sempre com foco na produção de subjetividades para o sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial.

A capa do ML-EL⁵¹, conforme Figura 12, tem como elemento de maior saliência a faixa central com o título e uma imagem à direita. O efeito de destaque ocorre por causa da posição central dessa faixa, do tamanho dos caracteres e das cores realçadas sob o fundo preto.

A partir do título *Market Leader*, associado à figura à sua direita (imagens estilizadas de uma mão com um globo em sua palma), podemos interpretar essa composição como uma promessa muito ambiciosa: ao aprender inglês, você terá o mundo em suas mãos, remetendo-nos ao fenômeno da globalização da língua inglesa, ao suposto *status* do inglês como língua franca da contemporaneidade e a enunciados recorrentes de que, sabendo falar inglês, as fronteiras nacionais se diluem e permitem uma mobilidade tranquila pelos vários cantos do planeta.

Figura 12: Capa do ML-EL

⁵¹ As capas dos LDs do ML possuem as mesmas imagens; mudam-se apenas as cores para diferenciar os níveis.

Igualmente, baseando-nos nas imagens da capa, podemos construir uma interpretação atrelada ao sucesso no trabalho: o conhecimento da língua inglesa propiciará ao executivo, empreendedor ou empresário ser líder em seu campo de ação. Por último, esse título pode ser uma referência ao próprio material didático, que se posiciona como o líder, isto é, o melhor, entre todos os outros existentes.

Convém destacar o fato de o nome da série (*Market Leader*) ter termos cognatos, ainda que apresentem ordenação diferente, em português (líder de mercado) e em espanhol (*líder de mercado*), o que configura uma estratégia de propaganda e *marketing*, pois uma parcela do público alvo terá acesso às promessas construídas pelo título da série: obter o melhor material didático de ensino de *business English*, obter o poder de mobilidade global e ser um líder em sua área de trabalho, o que também incorre em outros benefícios, como o poder de consumo.

No alto da página e à direita, ressalta-se no fundo negro a figura parcial de um CD prateado com os dizeres em letra maiúscula *WITH SELF-STUDY CD-ROM*. Na contracapa do LD do aluno, numa faixa central colorida ocupando um terço da página, as atividades do CD-ROM são descritas em uma lista verticalizada: “vídeos, interactive case studies, language reviews, vocabulary exercises, skills practice, listening activities” (COTTON; FALVEY; KENT, 2007a,b). A imagem do CD-ROM na capa e sua descrição em grande destaque na contracapa atuam como uma estratégia de propaganda que agrega valores positivos ao LD, especialmente por sugerir oportunidades de aprendizagem por meio de tecnologia digital.

Salientamos que, ao longo das lições nos LDs da série, não há referências aos CD-ROMs. A mesma ausência ocorre no livro do professor, não havendo inclusão dos CD-ROMs nos planejamentos das aulas. Por outro lado, dos materiais digitais analisados neste trabalho, estes são os que mais incorporaram recursos de animação, com vídeos e atividades voltadas para a solução de problemas, conforme nossa discussão na próxima subseção deste capítulo. Portanto, verificamos uma incongruência: as referências aos materiais digitais, aparentemente, são apenas estratégias de propaganda para seduzir um potencial comprador, mas, ao mesmo tempo, houve um investimento significativo no desenvolvimento desses materiais

digitais, inclusive por elaborar uma narrativa em minivídeos, a qual será analisada no capítulo 6.

Portanto, enquanto são usados recursos da propaganda para destacar o material digital, este é esquecido pelo autor do livro do professor e pelos autores dos LDs do aluno, deixando entrever uma falta de entrosamento entre esses autores e editores, os quais perderam a oportunidade de integrar os CD-ROMs nos planos de aula e indicar sugestões de estudo para os alunos⁵².

Dando continuidade à nossa análise, enquanto a primeira página dos LDs das séries BR e BSU apoiam-se na globalização econômica por meio da exposição de corporações multinacionais, no ML-EL recorre-se à globalização de bens culturais, isto é, à franquia dos filmes do agente secreto inglês, James Bond, conforme Figura 13.

Indubitavelmente, a lógica da linguagem visual impera nessa página, pelo tamanho e posição da imagem do personagem James Bond e dos retratos dos executivos na parte inferior. A linguagem verbal ficou encarregada da apresentação dos objetivos pedagógicos da unidade (caixa lateral, que mais se assemelha a uma barra de rolagem encontrada nos *sites* da internet) e do exercício voltado para a prática de elementos linguísticos. Essa composição imagética provoca o efeito de que esse material é moderno e sintonizado com o momento atual por aproximar-se, visualmente, do que aparenta ser a tela do computador.

Na parte superior da composição imagética, o tema da unidade, *Introductions*, atua como forma de limitar a cadeia de sentidos engatilhada pela imagem de James Bond. Ao mesmo tempo que esse material recupera o que é considerado convencional (é comum os LDs de ensino de inglês serem iniciados com o ensino de modos de apresentação), ao recorrer a um personagem conhecido por milhões de pessoas (ao menos as de uma determinada faixa etária e nível social, coincidindo com o público alvo dessa série), provoca-se um deslocamento, tanto por usar um

⁵² São diferentes os autores dos LDs da série, níveis Elementary e Pre-intermediate, (COTTON; FALVEY; KENT, 2007a,b) e dos livros dos professores (BARRAL, 2008). Quanto aos CD-ROMS, estes não têm indicação de autoria, pressupondo-se que sejam dos mesmos autores dos LDs ou de criação coletiva, equipe de trabalho, sob a responsabilidade da editora.

elemento alheio ao convencional para tratar de *business English*, como por provocar um efeito de humor.

Em nosso ponto de vista, essa composição estabelece uma relação entre as figuras retratadas, aproximando o agente secreto e os executivos. Dessa maneira, qualidades pessoais do personagem James Bond (destemido, sagaz, eficiente, sedutor, sofisticado) e de sua vida (aventureira, perigosa e glamourosa) são transferidas para os executivos, que, aliás, são retratados sorrindo, engendrando o efeito de contentamento. Portanto, o humor está na tentativa de equiparar a vida de um executivo a de um agente secreto como James Bond.

UNIT **1**

Introductions

OVERVIEW ▼

- ☐ **Vocabulary**
Nationalities
- ☐ **Reading**
Describing people
- ☐ **Language focus 1**
to be
- ☐ **Language focus 2**
a / an with jobs, *wh-* questions with *to be*
- ☐ **Listening**
Talking about yourself
- ☐ **Skills**
Introducing yourself and others
- ☐ **Case study**
Aloha in Hawaii

“The name’s Bond. James Bond.”
Daniel Craig, English actor, in *Casino Royale*

Starting up

A Work in pairs. Complete the sentences with words from the box. There are two you do not need.

from I’m my name’s she you

- 1 Emma. Emma Schneider, from Habermos in Hamburg.
- 2 Good morning. name’s Shi Jiabao.
- 3 My Akim, by the way. Akim Anyukov.
- 4 How do you do. I’m Nuria Sosa, RTA Seguros.

B 1.1 Now listen to these four business people introducing themselves. Check your answers to Exercise A. Then match the speakers (1–4) below to their business cards (A–D) on page 7.

1

2

3

4

6]

Figura 13 - Primeira página do livro do aluno ML-EL

Importante observar nos retratos dos executivos na parte inferior da Figura 13 a preocupação em mostrar dois executivos e duas executivas, assim como representantes de diferentes nações (pelo exercício A e sua continuação, na página seguinte do LD, fica-se sabendo que há um russo, uma alemã, um chinês e uma argentina). Da mesma forma que observamos nos materiais digitais das outras duas séries, no ML também há um esforço em representar o meio empresarial como um espaço justo, que proporciona oportunidades de crescimento na carreira, independentemente de gênero e origem. Relacionamos essa ocorrência com as reflexões de Boltanski e Chiapello (2007), que discutem as estratégias utilizadas pelo novo capitalismo a partir da década de 1980, objetivando rebater as críticas feitas ao capitalismo em relação ao modo discriminatório como as pessoas eram tratadas.

Ainda sobre os exercícios A e B na primeira página no ML, conforme Figura 13, acrescentamos que a apresentação de executivos de diferentes países e continentes falando inglês reforça o enunciado de que o inglês é a língua franca na contemporaneidade e seu saber é necessário para obter sucesso no âmbito de negócios. Além do mais, a produção acústica (1.1) referente ao exercício B apresenta indivíduos falando inglês com sotaques variados de não nativos, produzindo o efeito de que o inglês ensinado nessa série é desterritorializado, ou seja, ILI, ILF ou mesmo WE(s), afrouxando a ligação entre a língua e os povos que a falam como língua materna. Desenvolveremos esse tópico ao final deste capítulo, quando examinaremos a variante da língua inglesa nos LDs e nos materiais digitais da série ML.

Partindo de nossa análise da capa e da primeira página do LD do ML-EL, observamos que, por meio do discurso pedagógico e da propaganda, articulam-se dizeres do discurso da globalização cultural e econômica para reforçar o enunciado de que todos falam inglês no mundo dos negócios. Nessa articulação, imbrica-se o discurso do neoliberalismo, produzindo o efeito de que o meio empresarial é justo, pois oferece condições igualitárias a todos, independentemente de seu gênero e nacionalidade, desde que tenham as habilidades necessárias para desempenharem seus papéis, como saber falar inglês. Desse modo, desde o início no ML, produz-se uma forma de subjetividade para o sujeito de sucesso no meio corporativo: sujeito

falante da língua inglesa. A seguir, analisaremos a configuração dos CD-ROMs da série ML.

4.3.1 Os CD-ROMs ML: composição e sentidos

Desenvolveremos o exame dos CD-ROMs dessa série de modo análogo aos materiais digitais anteriores, analisando suas seções, seus exercícios, as manifestações de heterogeneidade discursiva, a noção de tecnologia subjacente e a variante da língua inglesa sendo ensinada, averiguando os sentidos gerados e as subjetividades produzidas.

Os materiais digitais analisados da série ML possuem doze unidades correspondentes aos LDs que acompanham e apresentam cinco seções, conforme Figura 14:

Figura 14 - Menu do CD-ROM ML-EL

- *Wordlist* (lista de palavras organizadas tanto por unidades como alfabeticamente, com transcrição fonética e um exemplo de uso, sem sua definição e possibilidade de escuta);
- *Grammar* (explicação teórica do ponto gramatical ensinado em cada uma das doze unidades; é uma reprodução exata, inclusive visualmente, de seção encontrada no LD do aluno);
- *Units* (com seis subseções: *Language review*, com dois exercícios sobre pontos gramaticais da unidade; *Vocabulary* com dois exercícios por unidade para prática de gramática e vocabulário; *Skills*, um exercício por unidade de vocabulário, gramática e de organização textual com situações de reunião, apresentação, conversa no telefone; *Listening*, uma produção acústica por unidade com exercício de compreensão auditiva; a maioria desses *listenings* está presente no LD do aluno, inclusive com suas transcrições. Acrescentamos que apenas três *listenings* são inéditos no ML-EL - *units* 7, 8, 9 - e somente um no ML-PRE - *unit* 12).
- *Videos* (exibição de minivídeos, com duas subseções: uma com exercícios de compreensão auditiva e uma com a transcrição das falas⁵³);
- *Case studies* (exibição de quatro casos, presentes nos LDs dos alunos, com subseções voltadas para verificação de compreensão de leitura de textos, gráficos e tabelas, exercícios de vocabulário e de gramática e, por último, a subseção *Maze*, onde o aluno percorre caminhos, a partir das alternativas escolhidas, a fim de solucionar um problema da área empresarial).

Nesses materiais, é possível mover-se livremente pelos exercícios, mudando de seções e pulando etapas, com a possibilidade de correção, sem restrições, permitindo a visualização das respostas, mesmo que o aprendiz não tenha feito

⁵³ ML-EL apresenta uma série de vídeos com oito cenas, as quais serão tratadas no capítulo 6. ML-PRE exhibe uma série com três cenas e são apresentadas na forma de um noticiário. Não examinaremos os vídeos do ML-PRE, pois estes não apresentam dados novos.

nenhum item do exercício ou tenha feito apenas parte deles, o que engendra o efeito de liberdade de movimento, aproximando-se da experiência de navegar na *internet*.

Em relação à presença das imagens congeladas nesses CD-ROMs, estas se localizam nas seções *Units* e *Case studies*. Assim como nos materiais digitais do BSU, nas seções *Business communication* e *Time out*, as imagens nos CD-ROMs do ML têm a finalidade de ilustrar e contextualizar a situação de enunciação ou de retratar aquele que fala, gerando o efeito de realidade. Importante destacar a forte presença de mulheres nas imagens e algumas ocorrências de pessoas negras e de origem asiática, sobretudo indiana, japonesa e chinesa. Em nosso ponto de vista, retratar o meio corporativo como um espaço aberto à diversidade cultural e étnica está ligado ao projeto de caracterizar o capitalismo neoliberal como mais justo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007), representando o meio empresarial como lugar onde todos têm as mesmas oportunidades de crescimento, desde que se trabalhe duro e que se tenha as habilidades requeridas pelo mercado, como saber falar inglês, conforme nossa discussão no capítulo 5.

As instruções nas seções *Units* apresentam-se, em grande parte, mas também com variações, da seguinte maneira:

- Complete the text/the sentences. Choose the correct option;
- Click on the incorrect word in each sentence;
- Drag a phrase/an appropriate word from the list to the correct box;
- Type one word in each box;
- Order the words to make correct sentences;
- Order the lines of this conversation;
- Replace the phrases in bold. Drag a modal verb/a multi word verb/a phrase from the list to the correct box;
- Choose the verb/the noun which cannot be used in combination with (...);
- Decide if the sentences are true or false. Choose the correct option;

- Read the sentences then complete the words. Type one letter in each box

De forma similar ao BR e ao BSU, nos materiais digitais do ML os autores e editores sentem-se à vontade dirigindo-se aos alunos, na maioria das vezes, no modo imperativo, engendrando uma prática de subjetivação que implica um sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial passivo e obediente, típico de metodologias de ensino centradas no professor e no material didático. Contudo, diferentemente dos materiais do BR e do BSU, nos CD-ROMs do ML, há ocasiões em que os autores contextualizam as situações de enunciação antes de dar os comandos de ações, como nos exemplos a seguir:

- **A business woman is talking about a negotiation she recently took part in.** Match the negotiating tips to the correct statement. Drag each tip to the correct box.

(S. 2: ML-PRE – Unit 2 – Skills)

- **Indira Thambiah is the Head of E-commerce at a large company. Listen to an interview with her talking about successful online selling.** Complete the text. Type one word in each box.

(S. 3: ML-PRE – Unit 2 – Listening)

As Instruções com contextualização se concentram nas subseções *Skills* e *Listening* (em *Units*) e em *Maze* (em *Case studies*). Essas manifestações denotam influência de metodologias e abordagens de ensino mais recentes, como a comunicativa, que entendem que o contexto social do evento comunicativo é importante na produção de sentidos (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011). No livro do professor ML-EL, a autora posiciona-se em relação à abordagem de ensino:

Market Leader combina algumas das ideias mais recentes e mais estimulantes do mundo dos negócios com uma abordagem firmemente baseada em tarefas. Desempenho de papéis e estudos de caso são elementos regulares de cada unidade (BARRAL, 2008, p. 5, tradução nossa)⁵⁴.

Nessa formulação, interconectam-se a abordagem e o contexto de ensino: a partir de uma metodologia baseada em tarefas (*tasks*), objetiva-se ensinar inglês para uso no âmbito de negócios. A abordagem intitulada *Task-Based Language Teaching* propõe ensinar uma língua por meio de tarefas ou problemas que o aluno deve realizar ou solucionar. De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 150), a abordagem de ensino baseada em tarefas é uma versão forte da abordagem comunicativa, na qual a língua é aprendida por meio do uso. Entretanto, uma diferença significativa entre essas duas abordagens é que, na primeira, o currículo e as aulas não são organizados a partir de itens linguísticos ou funções da linguagem. O enfoque está na solução de problemas ou na realização de tarefas e não na linguagem usada durante o processo, embora haja alguns defensores dessa abordagem que argumentem a favor da inclusão do ensino da gramática (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

A partir da análise dos LDs da série ML e de seus materiais digitais, notamos que as unidades são norteadas pelo ensino de funções da linguagem (*introducing yourself, talking about work, telephoning* etc.) e, sobretudo, pelo ensino de pontos gramaticais (*to be, a, an, present simple, adverbs of frequency, have got, can, can't* etc.). De fato, essa série utiliza-se de técnicas da abordagem comunicativa e da baseada em tarefas, além de recorrer a estratégias de ensino originárias de diferentes métodos e abordagens, centradas na autoridade do material didático e do professor, como podemos perceber pelo predomínio do modo imperativo nas instruções das atividades, indicando-nos o caráter heterogêneo do discurso pedagógico dos materiais dessa série.

⁵⁴ Nossa tradução para o trecho: “*Market Leader* combines some of the most stimulating recent ideas from the world of business with a strongly task-based approach. Role-plays and case studies are regular features of each unit” (BARRAL, 2008, p. 5).

Ainda que os autores se preocupem em contextualizar algumas situações de comunicação, não apaga o fato de se dirigirem ao aluno na seção *Units* apenas no modo imperativo, sem julgarem necessário modalizar sua voz ou mesmo dirigir-se ao aluno de outras maneiras, como, por exemplo, argumentando ou desafiando. Embora o autor do livro do professor afirme que o ML apresente “algumas das ideias mais recentes e mais estimulantes do mundo dos negócios” (BARRAL, 2008, p. 5), a prática de subjetivação colocada em funcionamento na seção *Units* pressupõe um sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial obediente, subjetividade idealizada no sistema fordista de produção e administração, como também observamos nos materiais do BR e do BSU, o que entra em choque com o modelo de subjetividade que teóricos (CHENG, 2007; GEE, 2000) afirmam que o mercado busca na atualidade.

A análise dos tipos de exercícios presentes nos CD-ROMs ML nos auxilia a entender melhor seu discurso pedagógico, afetado por diferentes vozes da linguística aplicada. Os exercícios na seção *Units* compreendem:

- arrastar palavras ou frases de uma lista para os espaços corretos;
- substituir as palavras destacadas por palavras ou frases de uma lista;
- escolher a alternativa correta (duas a três alternativas);
- decidir se as sentenças são verdadeiras ou falsas;
- ordenar as sentenças de uma conversa ou texto;
- ordenar as palavras de uma sentença;
- relacionar colunas (continuação de sentenças; perguntas e respostas; expressões e suas definições);
- encontrar e clicar as palavras incorretas ou que não podem ser usadas no contexto dado;
- classificar palavras em categorias;
- completar palavras cruzadas (um exercício em cada CD-ROM);
- classificar as partes de um currículo (um exercício);
- digitar palavras nos espaços designados;

Os exercícios na seção *Videos* são todos de verificação de compreensão e são de múltipla escolha. Já os exercícios em *Case studies* envolvem:

- relacionar informações de um texto escrito, de uma produção auditiva, de um gráfico ou tabela e arrastar palavras e frases para os espaços corretos;
- escolher a alternativa correta (duas a três alternativas);
- escolher perguntas para as respostas dadas;
- digitar palavras nos espaços designados;
- relacionar colunas (expressões e suas definições);
- ordenar palavras de uma sentença;

O primeiro aspecto a ser destacado em relação aos tipos de exercícios é sua grande variedade, e essa característica está presente tanto no ML-EL como no ML-PRE. De modo análogo ao BR e ao BSU, o ML também apresenta exercícios típicos de métodos mais antigos de ensino de línguas, como o da tradução, que enfocam a produção de estruturas linguísticas corretas por meio de atividades como completar sentenças com a forma apropriada dos verbos, adjetivos, substantivos etc. Por outro lado, oferece exercícios recorrentes de abordagens comunicativas, como organizar sentenças em um texto, classificar as partes de um texto, encontrar outras formas de dizer o mesmo e decidir as combinações possíveis em uma sentença. Constatamos, desse modo, vozes concorrentes no discurso pedagógico dos materiais digitais do ML: enquanto há atividades que são claramente fincadas em metodologias mais antigas e tradicionais de ensino de línguas, voltadas para a produção de sentenças corretas, há também atividades que enfocam o texto como um todo ou que assinalam a possibilidade de diferentes formas de expressão, típicas de abordagens comunicativas. Além do mais, segundo o livro do professor (BARRAL, 2008), a série ML fundamenta-se numa proposta de ensino baseada em tarefas. Objetivando compreender em profundidade a complexidade desses materiais, a seguir examinaremos um *Case study*, dado que esse tipo de atividade é emblemático da proposta de ensino a partir de tarefas, analisando sua apresentação e composição.

Todos os *Case studies* dos CD-ROMs ML estão presentes nos LDs, mas nos materiais digitais, estes são expandidos em cinco ou seis exercícios, adicionando-se a atividade *Maze*. Na subseção *Introduction*, encontra-se a contextualização do problema em questão e uma imagem, ambas reproduções do que se encontra nos LDs. Importante destacar que, logo após a contextualização do problema nessa subseção, sempre se leem os dizeres: *Look at the background information and do the exercises before starting the maze. Alternatively, click on Maze in the menu*, conforme Figura 15. Nessa instrução, constatamos um movimento antagônico, visto que, enquanto na primeira sentença há um imperativo para seguir um determinado trajeto, na segunda admite-se outro procedimento, porém a formulação mantém-se no modo imperativo. Portanto, ao mesmo tempo que esses dizeres implicam um sujeito aluno passivo, admite-se que este possa ter alguma iniciativa, embora a voz do material didático procure controlá-lo, dizendo-lhe qual é a alternativa possível, descartando a possibilidade do aluno percorrer outros caminhos.

Igualmente aos materiais analisados até aqui, no ML também verificamos o empenho em mostrar mulheres em posição de chefia, nesse caso de gerente geral, ocorrência que sublinha o comprometimento da série em retratar o meio corporativo como lugar que oferece oportunidades de crescimento profissional iguais aos homens e às mulheres.

Longman: Market Leader

PEARSON Longman

NEW EDITION

MARKET LEADER

ELEMENTARY

Wordlist Print Quit

Units
Grammar
Videos
Case studies
Case study 1
Case study 2
Case study 3
Case study 4
Introduction
Exercise 1
Exercise 2
Exercise 3
Exercise 4
Exercise 5
Maze
Vocabulary

Case Study 4

A change of culture

In this case study you are the new General Manager at an international bank with lots of ideas for big changes. The problem is that not everyone in the company wants changes. You explain your ideas to senior staff and try to persuade them to change. Look at the background information and do the exercises before starting the maze. Alternatively, click on Maze in the menu.

Next

12:37
20/09/2014

Figura 15 – ML-EL, Case study 4. Introduction

A imagem em *Introduction* também se apresenta na primeira página de *Maze* e em *Exercise 1*, onde se lê:

Exercise 1: Background

Look at the background information about Kelly's Bank. Drag a word or phrase from the list to the correct box.

Alice Baumann is the new General Manager (GM) in an overseas branch of Kelly's, an international bank in Chicago. She wants to introduce new ideas from head office to the overseas branch in Dublin.

Company name:

Kelly's International Bank

Activity:

Banking

Head office in:

Chicago

New General Manager for Dublin:
Alice Baumann
Action GM wants to take:
Introduce ideas from head office to Dublin branch.

(S. 4: ML-EL, Case study 4, Exercise 1)

O texto acima nos informa que a gerente geral, Alice Baumann, vinda da sede de Chicago, quer introduzir práticas da sede para a filial. Na subseção *Exercise 4*, fica-se sabendo das novas ideias da gerente, a qual deseja que os funcionários se tratem pelo primeiro nome, como na sede em Chicago, em vez de usarem os sobrenomes, estendendo tal tratamento aos clientes, com a intenção de criar uma cultura mais informal e descontraída. Baumann também quer substituir as grandes reuniões por pequenas reuniões desprovidas de formalidades, ocasiões em que se forneceriam relatórios informais, substituindo a elaboração dos frequentes relatórios escritos. Além do mais, a gerente quer flexibilizar o horário de trabalho dos funcionários. Por fim, Alice Baumann pretende melhorar a comunicação com os funcionários, instituindo que não é preciso agendar uma reunião com ela, pois estará sempre à disposição deles.

Importante observar que as “novas ideias” da gerente (na verdade são práticas já instituídas na sede) têm grande afinidade com estilos pós-fordistas de administração e com a GQT. Conforme nossa discussão no capítulo 2, seus princípios são voltados para a melhoria da produção e se pautam pela política de aproximação entre chefia e funcionários, buscando eliminar símbolos que ostentam hierarquia, objetivando engajar mais a equipe de trabalho, melhorar a comunicação, bem como descobrir os que não se encaixam no perfil da companhia. Desburocratizar os processos de trabalho e flexibilizar o horário dos funcionários também são práticas recorrentes nesses estilos administrativos (CASTELLS, 2010). O que percebemos, então, é que, enquanto na sede, em Chicago, a GQT foi implementada, agora, busca-se fazer o mesmo em Dublin, apesar da resistência dos funcionários mais antigos que dizem que *head office does not understand local culture* (a sede não entende a cultura local), conforme S. 7, na página 168 neste capítulo.

A imagem da mulher em *Case studies 4*, presente também em *Introduction*, *Exercise 1* e na primeira página de *Maze*, não apenas contextualiza a situação, mas também adiciona sentidos. Produz-se o efeito de grandiosidade e superioridade por causa do ângulo em que a mulher é retratada e por causa da vista de pano de fundo, em que percebemos que está num andar alto, posicionada no topo, no céu, isto é, acima do espectador. Além do mais o olhar da personagem não encontra o do espectador, uma vez que seus olhos estão fixos no horizonte, não criando empatia com o observador, apesar do leve sorriso nos lábios. O efeito de distanciamento do espectador e de recusa em estabelecer uma relação com este é assinalado pelos braços cruzados da mulher (o que pode denotar uma não abertura ao outro), enquanto suas vestes escuras e sóbrias constroem o sentido de autoridade. Relacionando os textos verbais com a imagem que os acompanha, podemos produzir a seguinte narrativa: a gerente geral, munida de autoridade legitimada, está disposta a transferir as práticas da sede para a filial, apesar das resistências dos funcionários, porque essas mudanças serão *good for the bank and good for your [Alice's] career*, conforme Figura 16.

Figura 16 – ML-EL, Case study 4, Maze

Enquanto na seção *Units* e mesmo nas subseções *Exercises* (cf. S. 4, nas páginas 164 e 165), em *Case studies*, utiliza-se o modo imperativo, em algumas fases de *Maze*, recorre-se a outras formas para falar com o aprendiz, como na Figura 16 (*What do say?*), que soa como um desafio. Esse recurso implica uma subjetividade menos passiva e demanda uma tomada de posicionamento, visto que cria o efeito de que não há uma resposta correta, embora haja um limite restrito de alternativas, isto é, apenas duas. Se o aprendiz escolher a alternativa “a” (*The problem here is you don’t like change. But it’s good for business and I’m going to change things*), surgem três alternativas e uma explicação:

Change at Kelly’s bank

The senior staff don’t like your criticism. They say the branch operates well and the staff are very happy. What do you say?

- a. The image of the bank isn’t good and will lose customers.
- b. I agree. You do an excellent job and I have some ideas that staff and customers will like.
- c. The problem is head office wants us to introduce their new ideas immediately.

(S. 5: ML-EL, Case study 4, Maze)

De forma similar à fase anterior, há um novo desafio para o aluno (*What do you say?*) e, dessa vez, três alternativas são produzidas. Se o aprendiz selecionar a alternativa “a”, aparecem os dizeres:

Change at Kelly ‘s Bank

The senior staff protest. They say you want to introduce changes because it will be good for your career.

Go back and choose another option to say to your senior staff.

(S. 6: ML-EL, Case study 4, Maze)

Com o imperativo *Go back and choose another option (...)*, o aluno fica sabendo que cometeu um erro e que outra alternativa deve ser escolhida. O aprendiz deve, então, retornar à fase anterior. Se escolher a alternativa “c” (*The problem is head office wants us to introduce their new ideas immediately*), conforme S. 5, surge a informação:

Change at Kelly's Bank

The senior staff are very unhappy and protest. They say that head office does not understand local culture.

Go back and choose another option to say to your senior staff.

(S. 7: ML-EL, Case study 4, Maze)

Mais uma vez, o aluno fica sabendo que se equivocou e deve retornar à tela anterior (S. 5). Clicando na alternativa restante, “b”, chega-se à tela:

Change at Kelly's Bank

The senior staff agree to hear your ideas. What do you say?

- a. These are some ideas. Could you help me decide which changes to introduce first?
- b. There are six new ideas that I want to introduce immediately.
- c. I have lots of ideas but it's best to introduce them when all the staff are completely happy about the changes.

(S. 8: ML-EL, Case study 4, Maze.)

Se, em S. 8, o aluno clicar em “b” ou “c”, encontrará uma explicação e o comando *Go back and choose another option to say to your senior staff*, permitindo continuar na tarefa somente se clicar na letra “a”.

Verificamos, desse modo, que há um forte direcionamento em *Maze* para que o aprendiz escolha as alternativas “corretas”. As alternativas aceitáveis estabelecem uma relação superficial de respeito e proximidade entre líder e liderados, com forte

tendência em camuflar o poder de domínio em exercício, mas que, de fato, são parafrases com modalizações das alternativas nas quais o poder de domínio é praticado de modo explícito, como em S. 8, onde *These are some ideas. Could you help me decide which changes to introduce first?* é uma versão com poder de domínio atenuado de *There are six new ideas that I want to introduce immediately*. Ainda em S. 8, a opção “c” é descartada, pois significa uma liderança sem poder de controle firme. Ao escolher a letra “c” (*I have lots of ideas but it’s best to introduce them when all the staff are completely happy about the changes*), chega-se à tela:

Change at Kelly’s Bank

All the senior managers accept this idea. Unfortunately for you, it’s impossible for all the staff to be happy about change so you can never introduce any new ideas. You have a good relationship with your staff at the overseas branch but your manager at head office isn’t happy.

Go back and choose a different way to mention your ideas.

(S. 9: ML-EL, Case study 4, Maze)

Portanto, a atividade ensina que ser um bom chefe não é simplesmente agradar os funcionários e manter um bom relacionamento com eles: deve-se aplicar o que seus superiores lhe solicitam, mesmo que alguns funcionários não fiquem contentes, afinal, não é possível agradar a todos; do contrário, sua posição na empresa corre risco (*your manager at head office isn’t happy*).

As atividades *Maze*, nos *Case studies*, são longas e demandam muito espaço para sua descrição. Mas, a partir de nossa breve exposição, já podemos chegar a algumas conclusões. Primeiro, essas atividades apresentam um ideário do que é ser um bom chefe ou funcionário e veiculam esses ensinamentos aos alunos/futuros ou atuais trabalhadores do âmbito empresarial, por meio de respostas e comentários corretivos. No *Case study 4* alguns valores de tendências administrativas pós-fordistas são ensinados, como a necessidade de estar pronto para as mudanças no ambiente de trabalho, a importância da comunicação para argumentar a seu favor, a valorização de uma cultura informal no trabalho, sem querer dizer o rompimento da hierarquia vertical, mas apenas a supressão de símbolos que ostentam altos postos

hierárquicos e a necessidade de desburocratizar para melhorar a administração e a produção. Dessa maneira, ao ensinar inglês, os materiais digitais do ML produzem subjetividades para o sujeito de sucesso do meio corporativo, bem aos moldes de estilos administrativos pós-fordistas, o que é conveniente para as empresas.

Enquanto, nos dizeres do ML, privilegia-se uma visão pós-fordista do meio empresarial, os exercícios implicam um sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo que, na maioria das vezes, deve ser obediente e passivo, sem a necessidade de receber argumentos ou explicações (o aluno costuma ser tratado no modo imperativo). Nas ocasiões em que se espera que o sujeito tenha iniciativa, estas são limitadas e, caso não faça as escolhas acertadas, é impedido de prosseguir. Há, por conseguinte, um descompasso entre as subjetividades produzidas para o sujeito aluno/futuro ou atual trabalhador do âmbito empresarial (passivo e obediente) e para o que estudiosos (CHENG, 2007; GEE, 2000) dizem ser necessário para o sujeito do trabalho na contemporaneidade (criativo, flexível, com iniciativa), acrescentando que no livro do professor do ML afirma-se: “Market Leader é um curso novo e extensivo de *Business English* desenvolvido para trazer o mundo real dos negócios internacionais para a sala de aula de línguas” (BARRAL, 2008, p. 5, tradução nossa)⁵⁵, defendendo a noção de veracidade do que é retratado como contexto de negócios.

A segunda questão que queremos abordar diz respeito à noção implícita de tecnologia nos materiais digitais do ML. As seções *Wordlist* e *Grammar* e a subseção *Vocabulary*, em *Maze*, são exemplares de artefatos da primeira geração de automação de informação (Web 1.0), onde o usuário não consegue intervir no material, podendo apenas consultar o que foi realizado por especialistas, lembrando que *Wordlist* mostra listas de palavras com um exemplo de uso para cada item, com a exibição da transcrição fonética, sem produção acústica, *Vocabulary* apresenta lista de palavras com suas definições, sem exemplos de uso e sem produção acústica, e *Grammar* é uma cópia exata do que é apresentado nos LDs: explicações teóricas dos pontos gramaticais tratados nos materiais. Essas seções representam um modo de pensar a tecnologia como simplesmente um meio para fazer de modo mais eficaz

⁵⁵ Nossa tradução para o trecho: “Market Leader is an extensive new English Business course designed to bring the real world of international business into the language teaching classroom” (BARRAL, 2008, P. 5).

atividades que se faziam por meio de outras tecnologias, como a impressa. De maneira similar aos materiais digitais do BR, essas seções do ML se assemelham a um dicionário, ainda que incompleto, e a um livro de gramática, não recorrendo aos recursos que a nova mídia oferece, parecendo-se mais com a página impressa do que com a tela do computador.

Devido à influência de diferentes métodos de ensino, inclusive o comunicativo, a seção *Units* mostra-se mais heterogênea no que se refere ao discurso pedagógico, oferecendo exercícios voltados tanto para as competências comunicativas como para a produção de sentenças gramaticalmente corretas. Além disso, nessa seção, são transferidas para a mídia digital atividades já consideradas convencionais nos LDs impressos, como escrever palavras nos espaços designados, ligar colunas e preencher palavras cruzadas. Convém ressaltar que em *Units*, na subseção *Listening*, há um reaproveitamento das produções acústicas dos LDs, tornando o material mais repetitivo, prática também observada no BR.

Certamente, nas seções *Videos* e *Case studies*, os CD-ROMs do ML avançam tecnologicamente em comparação ao BR e BSU. Em *Videos*, no ML-EL, os autores desenvolvem uma história narrada em filme com oito cenas sobre uma equipe de trabalho envolvida no planejamento de uma conferência. No ML-PRE, retrata-se um noticiário fictício, narrado em três partes sobre três notícias. Importante destacar que, enquanto se exploram os recursos de imagem, som e movimento nos vídeos, os exercícios disponibilizados aos alunos são todos de múltipla escolha, em que o aluno não precisa, na maioria das vezes, refletir e interpretar, pois são, basicamente, de reconhecimento ou localização de informação. Por isso, na seção *Videos* há uma ambivalência: ao mesmo tempo que utilizam os recursos tecnológicos da mídia digital, recorre-se a uma prática pedagógica convencional que pouco acrescenta à aprendizagem.

Já os *Case studies*, representativos nesses materiais da abordagem baseada em tarefas, apresentam nas subseções *Exercises* atividades de localização e organização de informação (como se pode observar em S. 4, nas páginas 164 e 165), e que não podem ser entendidas como práticas dessa abordagem. No entanto, em *Maze* há traços do que seria uma prática pedagógica baseada em tarefas, mas, por causa da determinação em inculcar valores pós-fordistas, acaba se tornando

uma atividade de múltipla escolha, com as alternativas aceitáveis bem definidas, forçando o aluno a percorrer um caminho previamente estabelecido. Corroborando as constatações de Carmagnani (2006) ao analisar cursos de línguas online, percebemos uma rarefação discursiva, ou seja, um forte cerceamento daquilo que pode e deve ser dito, conforme proposições de Foucault (1996c). Carmagnani (2006, p. 158) assim explica algumas situações de educação online:

(...) o que é apresentado como uma multiplicidade de possibilidades acaba restringindo o tipo de resposta, pois apenas aquela(s) que é (são) prevista(s) é que pode(m) ser dada(s). Não há possibilidade de rodeios ou outra(s) interpretações que não foram planejadas pelos programadores. Os sentidos produzidos se rarefazem, estão submetidos a uma ordem anterior, no caso a do autor daqueles textos.

Em suma, ainda que nos materiais digitais do ML, nas seções *Videos* e *Case studies*, haja um aproveitamento dos recursos tecnológicos da mídia digital, devido a práticas pedagógicas convencionais, já familiares da era pré-digital, e à força de enunciados do discurso neoliberal, presentes nos enunciados de tendências administrativas pós-fordistas e da GQT, restringe-se a liberdade de escolha do sujeito, forçando-o a escolher apenas aquilo que os autores e editores acreditam ser possível.

Passando para o último tópico da análise dos CD-ROMs do ML, resta-nos examinar a variante da língua inglesa apresentada. Diferentemente dos livros do professor das séries BR e BSU, onde há dizeres sobre o *status* da língua inglesa como LF ou LI no mundo dos negócios na contemporaneidade, essa questão não é abordada nos livros do professor da série ML. Contudo, o fato de encontrarmos, nos materiais digitais do ML, manifestações frequentes de indivíduos cujos nomes próprios remetem-nos a diferentes nacionalidades em contextos interculturais, constrói a representação do inglês como língua da comunicação intercultural no âmbito de negócios. Por isso, empreendemos uma análise de todas as produções acústicas presentes no LD do ML-EL.

Das 134 produções acústicas em inglês, 105 são de variantes britânicas, predominando a de prestígio da Inglaterra, sendo que as restantes são de variantes americanas, indianas e de não nativos falando inglês. Há ainda algumas produções acústicas em que os personagens possuem nomes italianos, espanhóis, japoneses, mas falam como nativos da língua inglesa, mais especificamente falam a variante de prestígio da Inglaterra.

Nas produções acústicas do material digital ML-EL, localizadas nas seções *Listening*, há apenas duas ocasiões em que são ouvidos não nativos falando inglês, há algumas manifestações com inglês americano e, novamente, o que prevalece é a variante de prestígio da Inglaterra.

Já no CD-ROM ML-PRE, dos 31 falantes escutados nas seções *Listening*, 17 são falantes de variantes britânicas, 4 de americanas e 10 são não nativos, embora 2 soem quase como nativos da variante de prestígio da Inglaterra.

Importante salientar que, nos materiais digitais do ML, não há práticas para repetição e de pronúncia do que se ouve, contrastando com o que encontramos no BR e no BSU, nos quais, nas atividades de pronúncia, se ouve a variante de prestígio da Inglaterra. Não apresentar exercícios de pronúncia e repetição está ligado à fundamentação pedagógica da série ML, a qual procura se alinhar ao método comunicativo e ao de tarefas, embora, como verificamos anteriormente, traga em sua discursividade influência de outras metodologias de ensino de línguas.

Houve, portanto, um aumento significativo da presença de não nativos falando inglês no segundo material digital da série, ML-PRE. Contudo, ainda que esses falantes tenham “sotaques estrangeiros”, ao se expressarem em inglês, usam a variante de prestígio da Inglaterra, percebida pela pronúncia. É pertinente acrescentar também que, do mesmo modo que no BR e no BSU, é possível notarmos a ligação do inglês sendo ensinado nos materiais digitais do ML com a variante de prestígio da Inglaterra pela grafia de alguns termos e pelo uso de determinados itens linguísticos⁵⁶.

⁵⁶ Elencaremos apenas alguns exemplos da presença da variante de prestígio da Inglaterra no ML-EL, mas há muitos outros: *have got* para indicar posse (Grammar, Present simple; Unit 3, Language review); os vocábulos *programme* (Unit 2, Language review), *autumn* (Unit 2, Vocabulary), *centre* (Unit 4, Language review), *cinemas*

Concluímos, assim, que, apesar do aumento da presença de não nativos falando inglês no material digital ML-PRE, nessa série ensinam-se variantes britânicas, com a preponderância da variante de prestígio da Inglaterra, como língua estrangeira. Como afirmamos no capítulo 1, uma das características de se ensinar inglês como língua estrangeira é ensinar também sobre os costumes, as culturas e a história dos povos que falam essa língua como língua materna da maioria da população, porém nos materiais digitais do ML, assim como do BR e do BSU, não há comentários sobre a cultura e a história desses povos. Retrata-se o inglês como língua da comunicação global do mundo dos negócios através de contextos multiculturais onde a língua de contato é o inglês. Assim, “demonstra-se” a importância do inglês, mas isso não é expresso na linguagem verbal. Para reforçar o efeito de que a língua inglesa não carrega um peso ideológico, cultural e histórico, o que poderia despertar resistências nos aprendizes, os materiais digitais aqui analisados colocam em funcionamento um processo de apagamento do traço de união entre a língua inglesa e os povos que a falam como língua materna, como os britânicos e americanos.

Entretanto, podemos entender como traço de união entre a língua ensinada nos materiais digitais do ML, BR e BSU, além do sotaque dos falantes e dos vocábulos ensinados, os estilos administrativos apresentados nas cenas de negócios que contextualizam as situações de enunciação, como no caso do *Case study 4*, onde se favorece um modo administrativo em especial, em detrimento de outros. Nesses materiais digitais, valoriza-se um estilo de administrar influenciado pelos princípios do neoliberalismo, especialmente pós-fordistas, como a GQT, disseminados nos Estados Unidos, Reino Unido e outras nações ricas do hemisfério norte.

Em nosso ponto de vista, por mais que queiramos controlar nossos dizeres e os sentidos que provocam, não conseguimos prever as fissuras inevitáveis no tecido discursivo, as quais desencadeiam sentidos inesperados. Dessa forma, ainda que se tenha empreendido nos materiais estudados um meticuloso processo para apagar os laços entre a língua inglesa e a cultura de seus povos, uma estreita ligação foi

(Unit 4, Language review), *to queue* (Unit 4, Vocabulary), o uso da preposição *at* em *at weekends* (Unit 2, Vocabulary).

formada: no mundo dos negócios, onde a língua inglesa impera como língua da comunicação global, falada como os britânicos, a norma é atuar pelos princípios neoliberais. Portanto, ao mesmo tempo que os materiais deste estudo ensinam inglês como língua estrangeira, a partir da variante britânica, com o predomínio da variante de prestígio da Inglaterra, também veiculam a cultura neoliberal, ensinando aos aprendizes como devem ser e agir no trabalho a fim de serem bem-sucedidos, valorizando determinadas subjetividades e desencorajando outras, como veremos nos próximos capítulos.

Neste capítulo, contemplamos alguns de nossos objetivos específicos, como analisar a noção de tecnologia subjacente aos materiais digitais, analisar a variante da língua inglesa apresentada, bem como examinar a discursividade dos materiais didático-digitais de *business English*, observando as articulações discursivas, as manifestações de heterogeneidade e as construções subjetivas produzidas.

Por meio da análise da composição dos materiais didático-digitais deste estudo, examinamos suas condições de produção abrangentes e específicas, e constatamos a materialização de enunciados do neoliberalismo e da globalização econômica, cultural e da língua inglesa em sua discursividade. Portanto, em seu fio discursivo, imbrica-se o discurso pedagógico, o da propaganda, o da ciência, o da globalização e o do neoliberalismo, produzindo subjetividades para o sujeito aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial. No entanto, apesar de o discurso desses materiais ser profundamente afetado por enunciados do discurso neoliberal, este constrói subjetividades que não estão em sintonia com o que o mercado deseja, ou seja, sujeitos inovadores, flexíveis e autônomos, uma vez que, por meio de práticas pedagógicas centradas no professor e no material didático, focadas na produção de formulações linguísticas corretas, transferidas para a mídia digital, promovem subjetividades dóceis e obedientes, mais sintonizadas com políticas de administração e produção mais antigas, como a do fordismo.

Verificamos que a noção de tecnologia que vigora nos materiais examinados ainda é a da primeira geração de automação, com a transferência de práticas

familiares da era pré-digital à nova mídia, sobretudo nos CD-ROMs do BR, onde a linguagem visual se restringe, quase que exclusivamente, ao tratamento gráfico da linguagem verbal, fazendo com que suas páginas se assemelhem mais a um LD de outrora. Porém, mesmo quando a presença da linguagem visual é mais forte, como nos CD-ROMs do BSU, o papel da imagem, influenciado por preceitos de um discurso pedagógico, é restrito à ilustração, contextualização ou atuação como réplica unívoca da realidade. Já nos materiais digitais do ML, as restrições impingidas à atuação dos aprendizes deveram-se não somente às práticas pedagógicas em funcionamento, mas também devido à determinação em inculcar preceitos neoliberais, o que produziu uma severa rarefação discursiva, cerceando fortemente o que pode e deve ser dito.

Por fim, constatamos que a língua inglesa ensinada nas três séries é o ILE, com o favorecimento de uma variante em especial. Apesar dos materiais ilustrarem a posição do inglês como LF ou LI do âmbito do trabalho na contemporaneidade, percebemos que esse inglês é, de fato, a variante de prestígio da Inglaterra que exerce o papel adicional de língua de contato intercultural.

A despeito da determinação em apagar os elos culturais e históricos entre a língua inglesa e seus povos, a fim de provocar o efeito de língua neutra, sem donos e sem peso ideológico, os princípios neoliberais, cujos representantes mais emblemáticos são as multinacionais, expressos em práticas administrativas, influenciadas pelo pós-fordismo, atuam como a bagagem cultural que os alunos devem aprender e se familiarizar, juntamente com a língua, para que consigam ser bem-sucedidos na esfera empresarial.

No capítulo 5, empreenderemos uma análise discursiva de formulações encontradas nos seis CD-ROMs deste estudo, objetivando delinear as subjetividades produzidas para o sujeito de sucesso do meio corporativo.

CAPÍTULO 5

O SUJEITO CORPORATIVO EM CONSONÂNCIA COM O DISCURSO DO NEOLIBERALISMO

Partindo de nossa pergunta de pesquisa sobre quais são as subjetividades produzidas no discurso dos materiais didático-digitais de *business English* que formam o *corpus* deste estudo, neste capítulo, objetivamos analisar as construções subjetivas produzidas pelo processo de subjetivação homogeneizante posto em funcionamento no discurso desses materiais, norteado por dizeres hegemônicos do neoliberalismo e da globalização.

Logo nas primeiras análises dos materiais digitais desta pesquisa, percebemos como se produziam diferentes subjetividades (articuladas na linguagem, afetadas pelo contexto sócio-histórico e imersas em relações de poder) e foi a partir dessa constatação que construímos nossa opção metodológica, destacando que os dados não foram coletados simplesmente para satisfazer tal classificação.

Baseando-nos em nossa visão discursiva, fundamentada no conceito de heterogeneidade enunciativa e subjetiva, fazemos a seguinte ressalva: essa heterogeneidade também se materializou nos enunciados dos materiais que compõem o *corpus* deste estudo, tornando, às vezes, difícil de categorizar o sujeito em uma determinada forma, devido a sua grande mobilidade e complexidade. Por exemplo, mesmo constituindo-se em sujeito da liderança, o sujeito/chefe pode fazer ecoar em seu dizer vozes que concorrem entre si (de quem não quer soar como autoritário e de quem espera ser prontamente obedecido). Por isso, mesmo quando estivermos discutindo uma constituição subjetiva específica, aludiremos a outras que constituem o sujeito naquele excerto, caso seja relevante para compreendermos a articulação dos diferentes discursos ali mobilizados.

Dessa maneira, a classificação das subjetividades visa uma melhor exposição e desenvolvimento da questão, não pressupondo que estas se apresentem de modo homogêneo e monolítico. Tampouco pretendemos oferecer uma lista completa das possíveis constituições do sujeito do meio corporativo. Em nossa análise, limitaremos às subjetividades que foram produzidas nos materiais digitais analisados e que se relacionam ao foco deste trabalho.

Estão agrupadas neste capítulo as constituições subjetivas que se sobressaíram no discurso dos materiais digitais examinados, formado, sobretudo, na interconexão do discurso pedagógico, da globalização, do neoliberalismo e da propaganda. Constrói-se o sentido de que, modulando-se nas formas indicadas, o sujeito aluno obterá sucesso no meio corporativo.

Neste capítulo, analisaremos excertos retirados de todas as seções dos seis CD-ROMs que compõem o *corpus* desta pesquisa. Como houve muitos recobrimentos de subjetividades e de enunciados, por questão de espaço, elegemos apenas alguns excertos representativos para cada item.

5.1 O sujeito falante da língua inglesa

O sujeito da língua inglesa é o alicerce de outras subjetividades deste estudo. Ele é a base do sujeito de sucesso do meio corporativo, visto que é por meio da língua inglesa que o discurso dos materiais digitais de *business English* constrói o sujeito da mobilidade, o sujeito dos altos cargos executivos e do turismo internacional. Obviamente, o objetivo dos materiais digitais analisados é ensinar inglês para negócios. Entretanto, é interessante notar que nos seis CD-ROMs estudados não se adota a prática de explicitar verbalmente a relevância da língua inglesa na contemporaneidade. Sua importância é ilustrada por meio das situações de negócios, por exemplo, em uma reunião na qual há indivíduos de diferentes nações, mas todos se comunicam por meio do inglês. Nesse caso, produz-se a representação de que o inglês é a língua da comunicação global. Essa

representação é constantemente reiterada ao longo de todas as unidades dos CD-ROMs, porém apenas por meio das situações de contexto.

Embora haja um esforço constante em construir a representação da língua inglesa como língua necessária para o sucesso no mundo corporativo, evita-se formular verbalmente tal enunciado, o que nos fez refletir sobre esse apagamento linguístico.

Concordamos com Lacoste (2005, p. 11) que destaca o paradoxo de que, ao mesmo tempo que notamos a imensa influência americana no mundo, presenciamos um crescente sentimento de antiamericanismo, fomentado, principalmente, pela política externa americana de intervenção, orientada por seus interesses econômicos e geopolíticos. Por conseguinte, podemos entender esse silenciamento linguístico como o desejo de construir a representação da língua inglesa simplesmente como língua da comunicação internacional, sem apelos ideológicos e culturais, sem ligação com os Estados Unidos ou o Reino Unido. Nos materiais digitais analisados, esforça-se em produzir a representação da língua inglesa como língua neutra, falada por todos e não pertencente a ninguém. Essa é a razão pela qual em nenhum momento nos materiais deste estudo se formulam verbalmente comentários sobre a cultura dos povos anglófonos.

São muito raras as ocasiões em que se fala explicitamente da língua inglesa. Nos dois CD-ROMs analisados da série ML, por exemplo, há apenas uma atividade que faz referência verbal à língua inglesa. Os próximos dois excertos aparecem nos itens quatro e seis do exercício *Language review*:

- I would like to get some work experience in an English speaking country as I think it would be beneficial for me.

(S. 10: ML-PRE, Unit 1, Language review)

Como Bakhtin (1995) sublinha, não estamos na origem das palavras. Nosso dizer concorda, refuta, complementa outros dizeres. Assim, a formulação retoma e reforça o enunciado, muito recorrente na atualidade, de que a língua inglesa é necessária para se ter sucesso no mundo dos negócios.

A realidade vivida em muitos países, como no Brasil, é a de que o mercado de trabalho exige cada vez mais o conhecimento da língua inglesa, mesmo para cargos em que não se usa essa língua. Por essa razão, as elites matriculam seus filhos em cursos de inglês, ou até mesmo em escolas bilíngues, cada vez mais cedo. Na verdade, a língua inglesa tornou-se um conhecimento básico, como o letramento linguístico, numérico, digital, e espera-se que o indivíduo domine outras línguas além do inglês (GRADDOL, 2006). Ao enunciar *I think it would be beneficial for me*, o locutor reitera a noção de que saber inglês significa uma condição fundamental para a empregabilidade, para o progresso individual e para a tão desejada mobilidade social, digital, regional e transnacional.

Em seus estudos sobre as representações da língua inglesa na mídia, Grigoletto (2007, p. 215) aponta para a estreita relação entre a língua inglesa, o mundo globalizado e o mercado de trabalho. Constrói-se na mídia a representação de que o domínio da língua inglesa seria como um passaporte para o sucesso no mercado de trabalho, possibilitando ao indivíduo ocupar o lugar de sujeito privilegiado da contemporaneidade, isto é, o lugar daquele que tem o poder de mover-se sem fronteiras, de poder consumir à vontade, além de poder escolher diferentes subjetividades. No excerto a seguir, temos a segunda enunciação sobre a língua inglesa:

- Barbara can speak Russian, but she isn't very fluent in English.
(S. 11: ML-PRE, Unit 1, Language review)

Em S. 11 fala-se do inglês e do russo, estabelecendo uma relação de comparação entre as duas línguas. Para que possamos compreender melhor o efeito construído, abaixo reformulamos S. 11, mudando a ordem que os idiomas aparecem:

Barbara can speak English, but she isn't very fluent in Russian.

A ordem das frases unidas pela conjunção *but* é muito importante, dado que na sequência “A but B”, a declaração “A” é enfraquecida em relação a “B”. Logo, a formulação em S. 11 ressalta uma falta, a fluência na língua inglesa, e a fluência em russo acaba sendo desvalorizada. Embora ser bilíngue ou multilíngue seja algo apreciado, falar inglês é mais importante do que falar russo. Nossa reformulação demonstra que a inversão das frases produz sentidos distintos e ressalta que essas proposições não se encontram em relação parafrástica. Em *Barbara can speak English, but she isn't very fluent in Russian* a falta seria não falar o russo e a proposição desvalorizada seria falar inglês, mas esta não foi a formulação que se atualizou no fio discursivo do material digital.

Do mesmo modo que observamos que a língua russa “vale” menos do que a língua inglesa nesse material digital, Grigoletto (2007) constata que as línguas são representadas como mercadorias e adquirem diferentes valores no mercado, no qual o português configura-se como uma língua com “cotação” desvalorizada no mercado, pois é incompleta e insuficiente para suprir as necessidades dos indivíduos, enquanto o inglês recebe uma “cotação” mais alta, apresentando-se como língua mais valorizada e capaz de suprir as necessidades dos indivíduos em um mundo globalizado:

Produce-se o que parece ser uma hierarquização entre línguas, de modo que, no discurso da mídia, a língua inglesa ocupa uma posição superior à da língua portuguesa, porque é referida como a língua necessária no mundo contemporâneo (GRIGOLETTO, 2007, p. 224).

A seguir há mais uma comparação com a língua inglesa, em que esta é apresentada, novamente, como superior. Contudo, dessa vez o inglês adquire mais um atributo positivo: é mais fácil de aprender do que outras línguas, como o japonês:

- Japanese is more difficult to learn than English.
(S. 12: BR-EL, Unit 9, Test)

Dado que no capítulo 1 discutimos em detalhes a difusão da língua inglesa, suas razões e efeitos, assim como analisamos, no capítulo 4, a variante do inglês

nos matérias digitais deste estudo, limitaremos-nos agora a reiterar que a língua inglesa difundiu-se por todos os continentes e é percebida como necessária para o indivíduo ter o *status* de empregabilidade e ser capaz de integrar-se ao mundo globalizado, navegando tranquilamente pela *internet* e cruzando fronteiras sem dificuldades (GRIGOLETTO, 2007).

Se há um apagamento de formulações linguísticas sobre a língua inglesa e seu papel na contemporaneidade nos materiais didático-digitais deste estudo, isto não significa que a língua inglesa é ignorada. Muito pelo contrário, como já afirmamos no capítulo 4 e nesta seção, nos CD-ROMs estudados demonstra-se, repetidamente, a importância da língua inglesa para o sujeito de sucesso no meio corporativo, porém somente por meio de contextos de negócios ou de turismo. O silenciamento sobre a ligação cultural e histórica entre a língua inglesa e os povos anglófonos contribui para a construção da representação do inglês como língua de todos, sem peso cultural e ideológico. A crença de que o ILF ou ILI seja uma língua neutra é muito questionada na academia, onde críticos, como Phillipson (2008a, 2008b), apontam que esse posicionamento apolítico promove a expansão da língua inglesa, provocando homogeneização cultural dos povos e risco de perdas de domínios linguísticos das línguas locais.

5.2 O Sujeito das grandes corporações e dos altos cargos executivos

Em todos os CD-ROMs examinados, averiguamos a presença recorrente de grandes empresas multinacionais, e se citamos vários exemplos é justamente para ilustrar o efeito de excesso que percebemos, sobretudo na série BR:

- Microsoft specializes in computer software.
(S. 13: BR-PRE, Unit 1, working with words 1)

- Microsoft's main competitor is Apple, who has a growing share of the market.
(S. 14: BR-PRE, *Unit 1*, working with words 1)

- Unilever operates in over 150 countries around the world.
(S. 15: BR-PRE, *Unit 1*, working with words 1)

- Siemens has 400,000 people on its staff.
(S. 16: BR-PRE, *Unit 2*, working with words 2)

- Shell does not make as much money as Exxon.
(S. 17: BR-PRE, *Unit 6*, test)

- Sony produces electronic equipment.
(S. 18: BR-EL, *Unit 2*, Test)

- Facebook is an American company. Mark Zuckerberg is its CEO.
(S. 19: BR-EL, *Unit 1*, Test)

- DHL have really fast delivery times. They deliver in 24 hours.
(S. 20: BR-EL, *Unit 9*, working with words 2)

- Reebok and Nike are both world-class brands.
(S. 21: BR-EL, *Unit 3*, Test)

Resgatando nossa discussão no capítulo 4 deste trabalho, quando investigamos os efeitos produzidos pela presença de multinacionais na primeira página dos LDs das séries BR e BSU, os autores dos livros dos professores das séries BR e BSU salientam que seus materiais apresentam vocabulário a partir de contextos realistas com referência a companhias existentes (BARTRAM, 2009;

IBBOTSON; STEPHENS, 2006c,d). Conforme discutido no capítulo 4, essa preocupação com o uso de situações de comunicação realistas e materiais autênticos está relacionada com abordagens comunicativas de ensino de línguas, cujos enunciados adquirem sentido a partir do discurso da linguística aplicada. Temos, portanto, a justificativa dos autores para o uso dos nomes próprios de companhias transnacionais, assim como de seus logotipos, nos materiais didáticos, isto é, sustentando-se no discurso científico (no da linguística aplicada), objetiva-se propiciar contextos autênticos para a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, repetir com frequência os nomes dessas empresas não deixa de ser um recurso do discurso da propaganda, especialmente ao formular julgamentos positivos (*DHL have really fast delivery times; Reebok and Nike are both world-class brands*), o que reforça a interconexão do discurso didático-pedagógico com o da propaganda, além do próprio discurso do neoliberalismo, dado que as grandes corporações internacionais são agentes representativos da política econômica do neoliberalismo.

Um dos efeitos provocados pela repetição, excessiva, dos nomes das companhias é o de que, ao se ensinar inglês, familiariza-se o aluno com essas empresas, acenando com a possibilidade do aprendiz/futuro ou atual profissional do meio empresarial ocupar um lugar nessas corporações, desde que domine a língua inglesa. No excerto a seguir, temos mais uma empresa multinacional:

Type in the past simple or present perfect form of the verbs in brackets.

1. I've written seven emails already this morning.
2. I applied for so many jobs last month.
3. Unfortunately, nobody has offered me a job yet.
4. Yesterday I went for a job interview at Siemens.
5. I haven't heard from them yet.
6. But I've already decided that I would like the job.

(S. 22: BR-PRE, Unit 5, Language at work 2)

Por meio do objetivo didático-pedagógico de se ensinar o uso dos tempos verbais *past simple* e *present perfect*, na unidade 5 do BR-PRE, cujo tema é *employment*, ensina-se o aluno/atual ou futuro trabalhador do meio empresarial a

estar preparado para ocupar a posição de desempregado e como agir para sair desse posicionamento: *write emails, apply for jobs, go for job interviews.*

Em S. 22 produz-se o efeito de um locutor “I” de grande poder de agência (*I have written seven emails, I applied for so many jobs, Yesterday I went for a job interview at Siemens*) e de determinação (*I have already decided that I would like the job*), como se tal poder de decisão fosse de sua competência. De fato, a resolução de trabalhar na *Siemens* soa mais como um desejo, como o de muitos outros em nosso momento contemporâneo, de ocupar um posto em uma grande corporação.

Os materiais digitais deste estudo parecem construir uma promessa velada bastante ambiciosa ao sujeito que dominar a língua inglesa: não só ocupará um lugar em uma companhia internacional, mas ocupará altos cargos, como notamos nas sequências abaixo:

- (...) B: I’m from Berlin, what about you?
A: From Vancouver. What do you do?
B: **I’m a marketing manager.** I work for a company in Canada.
(S. 23: BR-PRE, Unit 1, Business Communication 1)
- Good morning, everyone. My name’s Tony Duval. **I’m Administrative Director** of Lonchan Supermarkets. I’m going to talk to you today about our company.
(S. 24: ML-PRE, Unit 3, Skills)
- **As a sales manager**, I believe that planning is one of the keys to success.
(S. 25: ML-PRE, Unit 8, Vocabulary)
- A: My name’s Slava Smirmov. **I’m a project manager.** I work for Nostrum Communications.
(S. 26: BSU 2, Unit 2, Business Communication)

- **Becoming the CEO of the company is my long-term ambition.**

(S. 27: BR-PRE, Unit 16, test)

Quem fala nesses materiais digitais e de quem se fala é, usualmente, gerente, diretor, presidente, *CEO (Chief Executive Officer)*, e a língua usada por eles ou para falar deles no contexto de negócios é o inglês, representada ao longo dos materiais digitais como língua franca do mundo dos negócios. Instaura-se, desse modo, a necessidade de se dominar a língua inglesa àqueles que almejam sucesso no mundo corporativo.

Em S. 27, dá-se voz à expressão da mais alta ambição que se pode ter nas grandes corporações, onde cada um rivaliza com seus pares, e apenas aqueles que mais internalizaram as palavras de ordem de um discurso hegemônico (inovação, comunicação eficaz, planejamento, gestão de tempo, de pessoas, de estresse), aprendidas por constantes rituais subjetivantes, alcançam o tão-sonhado topo. No último excerto desta seção temos a representação de sucesso no meio corporativo:

Type one question word in each gap to complete the conversation.

A: Who do you work for?

B: I work for **Microsoft**.

A: Why do you work for them?

B: **Because it's a great company**.

A: What do you do?

B: **I'm a manager**.

(...)

(S. 28: BR-EL, Unit 4, Language at work 2)

Nesse segmento, temos a representação do sujeito de sucesso: aquele que domina a língua inglesa e ocupa um posto de executivo em uma empresa multinacional. Logo, articula-se no tecido do discurso pedagógico do ensino de língua inglesa o discurso da propaganda das grandes corporações (*Microsoft is a great company*), as quais figuram como representantes exemplares do discurso do neoliberalismo. O efeito é o de produção de verdades: aprenda inglês e ocupe um cargo de executivo nas grandes corporações. Esse efeito de verdade está ligado ao

fato de o discurso pedagógico dos materiais didáticos estar articulado com o discurso da ciência, sobretudo da linguística aplicada, provocando o sentido de que o saber que se encontra depositado em um material didático é verdadeiro e não está implicado em jogos ideológicos, conforme nossa discussão sobre saber e poder no capítulo 3.

Ser sujeito da língua inglesa é como ter um passaporte para o sucesso, isto é, para ocupar altos postos executivos nas grandes corporações da atualidade, mesmo que para isso o sujeito deva sujeitar-se e submeter-se a uma série de práticas subjetivas modulantes, conforme nossa discussão ainda neste capítulo (cf. 5.4 e 5.5).

5.3 O sujeito da mobilidade e do consumo

Ao investigar as consequências da globalização, Bauman (1999) explica que enquanto as classes menos favorecidas viram-se fincadas em suas localidades, enfrentando os efeitos locais do movimento capitalista neoliberal, as classes abastadas ganharam grande mobilidade (física e virtual), propiciando-lhes cruzar fronteiras à vontade, sem restrições.

Corroborando a visão de Bauman (1999), constatamos que o executivo de sucesso representado em todos os materiais didático-digitais aqui analisados tem grande mobilidade global:

- John usually stays at the Hilton Hotel.
(S. 29: BR-PRE, Unit 2, language at work 1)
- Where are you staying? – In the Four Seasons Hotel.
(S. 30: BR-PRE, Unit 2, test)

- Have you booked our accommodation for the conference in Madrid?
(S. 31: BR-PRE, Unit 16, test)
- The weather was awful during our business trip to the USA.
(S. 32: BR-PRE, Unit 12, language at work 1)

Constatamos, assim, o poder de mobilidade do executivo de sucesso ao mesmo tempo que esta mobilidade apresenta-se com atributos positivos, como se hospedar em hotéis luxuosos (*The Hilton Hotel, The Four Seasons Hotel*). Pouco se fala dos atrasos e cancelamentos dos voos ou dos trens, do desconforto de se viajar longas distâncias, nem dos efeitos provocados pela distância da família e dos amigos. A mobilidade é apresentada como um prêmio sem defeitos. Ao falar sobre o modo de existência da atualidade, Bauman (1999, p. 29) explica como este se constitui na “hierarquia do global e do local, com a liberdade global de movimentos indicando promoção social, progresso e sucesso, e a imobilidade exalando o odor repugnante da derrota, da vida fracassada e do atraso”.

No CD-ROM BSU 1, verificamos também a representação do sujeito executivo como aquele que está sempre se movendo: são comuns as viagens de avião, de trem, as trocas de mensagens eletrônicas entre funcionários, clientes e fornecedores em países e mesmo continentes diferentes (ver as unidades 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 10, 11 e 12 do referido CD-ROM). A representação construída é a de um executivo de sucesso que domina a língua inglesa – idioma representado como língua falada em todos os continentes para tratar de negócios – e que se move livremente pelo mundo.

Drag the correct words into the spaces to complete the conversation. You don't need all the words.

Kathy: What hotel are you staying in?

Jeff: The Paragon.

Kathy: The Paragon? Where is it?

Jeff: In the city centre near the station.

Kathy: Ok. What's it like?

Jeff: Yeah, fine. **It's quite expensive, I think. The rooms are very big, and I can see the city centre from my window. There's a nice restaurant too.**

Kathy: Is that expensive?

Jeff: I don't know. I didn't look at the prices. The company is paying the bill.

(S. 33: BSU 1, Unit 11, Time out)

Da mesma forma que se mencionam livremente nomes próprios de grandes empresas multinacionais (*IBM, Apple, Siemens, Sony, Microsoft* etc.), fala-se também de redes internacionais de hotéis, como *The Hilton Hotel, The Four Seasons Hotel* e *The Paragon*, provocando efeito não só de familiarização com as redes, como também de propaganda destas e, sobretudo, procura-se seduzir o usuário do material digital com a possibilidade de mobilidade em alto estilo sem que o executivo tenha de pagar a conta, como podemos observar pela formulação em S. 33 (*It's quite expensive, I think*), na qual o locutor reconhece que deve ser caro, mas não tem certeza (*I didn't look at the prices. The company is paying the bill*).

Nessa troca verbal, explicita-se o fato de que quem paga as contas da mobilidade é a empresa e não o executivo, o qual parece desfrutar despreocupadamente das regalias. Todavia, como veremos ainda neste capítulo, o empregado incorre em altos custos pessoais ao se submeter às necessidades das companhias. A seguir temos a imagem que acompanha o excerto que acabamos de examinar:

Figura 17: BSU 1, Unit 11, Time out.

A Figura 17 antecede S. 33 e gostaríamos de discuti-la a fim de verificarmos como se relacionam. Conforme discutido no capítulo 4, as imagens da série BSU 1 & 2, nas seções *Business Communication* e *Time out*, atuam como ilustrações das situações de comunicação onde as falas ocorrem. De modo análogo à linguagem verbal, a linguagem visual também é uma construção social que traz em si suas condições de produção, deixando entrever as contradições e conflitos presentes nas práticas sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001).

A imagem em questão mostra um homem e uma mulher conversando e caminhando, ela puxando uma maleta de rodinhas e ele portando um fone de ouvido para falar ao celular. A maleta e o fone de ouvido ligado ao celular remetem-nos às ideias de mobilidade e disponibilidade para o trabalho (atende-se ao telefone corporativo a qualquer momento, não importa a situação na qual o indivíduo se encontra). Por causa do grande espaço que ocupa na foto e do ângulo oblíquo como é retratado, o prédio envidraçado, com aparência de edifício comercial, produz um efeito de imponência, contribuindo para contextualizar a cena como referente ao trabalho. As vestimentas formais também indicam que se tratam de executivos. Já o ângulo da foto (de baixo para cima) e a direção do olhar das pessoas retratadas (de cima para baixo) estabelecem uma relação com o espectador, posicionando-o num plano inferior e criando o sentido de que os indivíduos retratados são poderosos e superiores, mas não esnobes, uma vez que os sorrisos nas faces dos retratados agem como um convite ao espectador: você pode ser como nós.

O sorriso dos dois personagens ajuda a construir o efeito de contentamento: estão felizes por terem o poder de mobilidade para cruzarem fronteiras, fisicamente por meio de viagens e virtualmente por meio do celular. Importante acrescentar que o contentamento pode se relacionar com o fato de que estão inseridos no mercado de trabalho, em postos que lhes permitem usufruir da mobilidade e de outros benefícios que a inserção no mercado lhes oferece.

Relacionando S. 33 com a imagem que o acompanha, percebemos como esta reforça a representação de um executivo de sucesso que domina a língua inglesa e que tem o poder de mobilidade global, acrescentando o sentido de que disponibiliza seu tempo para a empresa de modo integral (o celular da empresa está sempre ligado e o executivo sempre disponível para atendê-lo). É revelador o modo como o

prédio comercial ocupa o plano de fundo de maneira tão intensa e próxima que acaba se tornando o terceiro personagem retratado, o que sugere a ideia de que o trabalho é uma presença dominante na vida desses executivos. Destacamos também como a imagem sugere uma satisfação e contentamento em ocupar uma posição no meio corporativo, principalmente por causa dos sorrisos e por causa do ângulo para retratar os executivos, criando o efeito de que são importantes personagens em seus meios. Por fim, acrescentamos que nos CD-ROMs da série BSU 1 & 2, nas seções *Business Communication* e *Time Out*, frequentemente optou-se por retratar executivos sorrindo largamente, sugerindo satisfação e alegria por estarem ocupando aquela posição no meio corporativo, o que não deixa de ser um enunciado do discurso da propaganda: produz-se um convite ao espectador para que se junte àquele meio, pois aquele estilo de vida é admirável.

O tema da mobilidade é resgatado em todos os CD-ROMs deste estudo, aludindo a seus diferentes aspectos, como viagens estritamente de negócios, viagens de negócios associadas a momentos de lazer, turismo, gastronomia e esporte, e viagens apenas de lazer e turismo. Ensina-se, inclusive, como planejar uma viagem de negócios:

Travel details 2

Complete the text. Drag a Word from the list to the correct Box.

I often travel on business. There are so many things to think about! I usually make a list and do things in that order, so I don't forget anything. **First**, I buy a ticket and book a hotel room. I try to confirm my flight **as soon as possible**. **When** I am at the airport, I check in at the check-in desk and **then** go through security. Usually the airport is busy so I have to queue. I don't like it when there are many people because **I need some time to do some shopping**. After boarding, I sometimes watch an in-flight movie. **When** I arrive at my destination, **first** of course I collect my luggage, **then** take a bus, a taxi or a train to my hotel, where I finally check in.

(S. 34: ML-EL, Unit 4, Vocabulary)

A atividade em S. 34 está localizada no ML-EL, na unidade 4, intitulada *Travel*, indicando-nos a importância do tema para a formação do aluno/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo, conforme explicitado no livro do professor da série ML:

Um requisito essencial de materiais de *business English* é que eles devam suprir uma ampla gama de necessidades que os alunos têm, incluindo diferentes áreas de interesse e especialização, diferentes habilidades, demandas e quantidades variáveis de tempo disponível para o estudo (BARRAL, 2008, p. 5, tradução nossa)⁵⁷.

Dada a importância da mobilidade, a qual é apreendida como uma necessidade para o profissional, viajar tornou-se tema de uma unidade do material digital ML. O objetivo didático-pedagógico em S. 34 é ensinar o vocabulário relacionado a viagens, bem como esclarecer a sequência dos procedimentos elementares de uma viagem de avião. Produz-se no texto um efeito de organização discursiva, alcançado por meio da ordenação sequencial de advérbios e frases adverbiais (*first, as soon as possible, when I am at the airport, then, after boarding, when I arrive at my destination, first, then, finally*). Aliás, planejamento e organização são palavras de ordem do mundo de negócios na atualidade, juntamente com a comunicação eficaz e o trabalho em equipe (CHENG, 2007), efeitos da influência de estilos administrativos pós-fordistas, como a GQT, disseminados nos manuais de administração (CASTELLS, 2010). Portanto, ao mesmo tempo que esse texto enumera os procedimentos envolvidos numa viagem, ensina também a importância de se planejar um evento (*I usually make a list and do things in that order, so I don't forget anything*).

O efeito de organização e completude, segundo nossa discussão no capítulo 3 deste trabalho, é do domínio do esquecimento nº 2, da ordem do consciente, e por ele temos a ilusão de que nossas palavras são reflexos diretos de nosso pensamento, mas isso não passa de uma ilusão (PÊCHEUX; FUCHS, 1975). Dessa forma, no excerto S. 34 “esquece-se” que outras ordenações seriam possíveis, outros passos poderiam ser acrescentados e alguns poderiam até ser eliminados, como *I need some time to do some shopping*. Entretanto, é muito significativa a presença de um dizer sobre a necessidade de fazer compras. Na verdade, o sujeito da mobilidade, muitas vezes, se encontra ligado ao sujeito do consumo, como podemos conferir no excerto a seguir:

⁵⁷ Nossa tradução para o trecho: “An essential requirement of Business English materials is that they cater for the wide range of needs which students have, including different areas of interest and specialization, different skills, needs and varying amounts of time available to study” (BARRAL, 2008, p. 5).

Drag the correct words into the spaces to complete the conversation. You don't need all the words.

Cindy: **So, how was your trip to Milan last week? Did you have time to go shopping?**

Pat: **No, but I went to the opera.**

Cindy: **The opera?**

Pat: Yeah, the manager of the Milan office took me.

Cindy: Oh.

Pat: Siegfried.

Cindy: I thought Ricardo was the manager there?

Pat: No, we went to see Siegfried. It's the name of the opera.

Cindy: Oh, sorry! I didn't know there's an opera called Siegfried.

Pat: I didn't before last Thursday!

(S. 35: BSU 1, Unit 8, Business Communication)

Em S. 35, Cindy nem dá tempo para sua interlocutora responder a sua primeira pergunta (*So, how was your trip to Milan last week*) porque, talvez, o que queira realmente saber é se teve tempo de fazer compras (*did you have time to go shopping?*). Com efeito, Pat ignora a primeira pergunta e responde somente a segunda. Para interpretação desse segmento é importante que se ouça essa troca verbal. Ao ouvir Pat, podemos perceber um tom de decepção ao informar que não teve tempo de fazer compras, pois foi à ópera, o que causou certa surpresa (*The opera?*). Produz-se o sentido de que é natural preencher um tempo livre fazendo compras e não indo à ópera, por exemplo. Notamos, desse modo, a constituição subjetiva de um executivo, o qual é falante da língua inglesa, detentor do poder de mobilidade e ansioso por consumir.

No próximo excerto temos mais uma ocorrência sobre consumo:

Listen to the text then choose the correct answer.

In the markets of Cairo **you** can usually buy cheaper clothes if **you** ask for a lower price. Tour Egypt Monthly, an online Magazine, has some shopping tips for **tourists**. One, pay in cash. **They** prefer cash and often don't accept credit cards. **Some** prefer dollars to Egyptian pounds. Two, if **you** buy late in the day, **you** often get a lower price. Three, **they** give

discounts when **you** buy a lot. So, if **you** are on a **holiday** with other people, buy as a group.

(S. 36: BSU 1, *Unit 12, Time out*)

Esse texto vem ao encontro do desejo de consumir daqueles que podem mover-se livremente pelas fronteiras de diferentes países e onde são bem-recebidos com seu dinheiro por aqueles que, muitas vezes, estão presos ao local. É revelador o modo como se constrói o sujeito/you como aquele que tem o poder de compra, de barganha e de mobilidade (*you can usually buy cheaper clothes if you ask for a lower price; if you buy late in the day, you often get a lower price; they give discounts when you buy a lot. So, if you are on a holiday with other people, buy as a group*). Por outro lado, o sujeito/they é construído como aquele que está à margem da globalização financeira (*They prefer cash and often don't accept credit cards. Some prefer dollars to Egyptian pounds; they give discounts*) e como aquele pertencente a uma nação cuja moeda parece ser pouco valorizada em relação ao dólar.

O fato de esse excerto estar inserido num material didático voltado para o ensino de inglês é muito significativo, pois fortalece a noção de que o sujeito falante da língua inglesa tem o poder de mobilidade e de consumo, os quais se lhe apresentam como prêmios. Nesse sentido, é muito importante a constante recorrência de comentários sobre as viagens de lazer, tais como viagem de turismo a Tenerife (BSU 2, unit 3), ao Egito (BSU 1, unit 8), ao Alaska em um cruzeiro (BSU 2, unit 11), assim como muitos outros destinos ensolarados em que não se menciona o local. Enfim, são tantos os locais por onde o executivo de sucesso transita, tanto a trabalho como a lazer, que este se constitui em um verdadeiro “globe trotter”, um viajante de negócios ou um turista sem fronteiras.

Em S. 37. há outros aspectos relacionados ao sujeito sem fronteiras:

Read and listen to the conversation and then click the arrow to go to the next exercise.

A: How was the holiday then?

B: Um... It was OK.

A: Why's that? You don't sound very enthusiastic.

B: Well... firstly we made the mistake of going at peak time.

A: But you went in May...

B: Yes, that's the busiest month in St. Petersburg. And it's also a holiday period.

A: So, it was busy then?

B: Yes, all the museums were crowded. And **everything was expensive. Even souvenirs. And the guided tours cost a fortune for foreigners!**

A: Really? I thought things were cheap in Russia.

B: Maybe. But not in St. Petersburg. **It was expensive to eat out for example. And taxis cost a lot.**

A: Didn't you use the underground? That's cheap.

B: No, it was too complicated. **We couldn't understand the map. It was all in Russian.**

A: Oh no... You're not going to go back then?

B: I would like to, but just not in May!

(S. 37: BSU 2, Unit 5, Time out)

Novamente, temos representado um sujeito com grande poder de mobilidade, que viaja para fora de seu país e que espera usufruir de seu poder de consumidor advindo de um país com moeda e economia forte. Podemos fazer tal afirmação, uma vez que, ao ouvir a produção acústica, os falantes soam como britânicos. Vejamos as razões para a decepção da locutora em sua viagem a St. Petersburg:

1. All the museums were crowded;
2. And everything was expensive;
3. Even souvenirs (were expensive);
4. And the guided tours cost a fortune for foreigners;
5. It was expensive to eat out;
6. And taxis cost a lot;
7. (The underground) was too complicated. We couldn't understand the map. It was all in Russian!

Dos sete itens listados como razões para a viagem não ter sido satisfatória, cinco se referem ao consumo e ao custo da mobilidade privada (2 a 6), um ao fato de a cidade estar cheia (1) e um ao fato de se usar a língua russa em St. Petersburg, Rússia (7). Constatamos, desse modo, a forte relação entre mobilidade e consumo, entre o desejo de mover-se pelas fronteiras ao mesmo tempo que se consome à vontade.

Importante salientar a decepção da locutora ao enfrentar a realidade de que na Rússia, ou pelo menos em St. Petersburg, se usa o russo e não o inglês. A propagação do enunciado de que o mundo todo fala inglês gera a expectativa de que o falante do inglês não encontrará problema de comunicação em nenhum lugar do planeta, o que não é verdade e provoca frustração no sujeito que se imaginava com o poder de comunicação global.

Após termos discutido o sujeito da mobilidade e sua relação com o sujeito do consumo, enfocaremos em mais detalhes o sujeito consumidor. Em nossa sociedade contemporânea, não se sabe se vivemos para consumir ou se consumimos para viver (BAUMAN, 1999, p. 89), em que buscamos satisfazer os desejos constantemente e instantaneamente, oportunizando a emergência de novos desejos. A impaciência, a ansiedade, o nervosismo e o desejo de novas experiências são características dos consumidores de nossa sociedade de consumo, na qual esperam ser seduzidos a todo momento pelo desejo de ter novas atrações e objetos, os quais nem se espera que sejam duráveis. Os consumidores escolhem, julgam, decidem ou não por fidelizações, porém não têm a opção de não consumir, de parar, de satisfazer-se plenamente e para sempre:

Para desfrutar o melhor que este mundo tem a oferecer, você deve fazer todo tipo de coisa, exceto uma, que é declarar como o Fausto de Goethe: “Ó, momento, você é belo, dure para sempre!”. O consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre (BAUMAN, 1999, p. 93).

O sujeito dos materiais digitais desta pesquisa frequentemente se constitui em consumidor, como na Figura 18 onde Speaker 1 declara que compra roupas pelo correio e justifica *I spend a lot but I only order once every three months*. Temos duas sentenças ligadas pela conjunção *but*:

- A. *I spend a lot* (gasto muito);
- B. *I only order once every three months* (Eu compro apenas uma vez a cada três meses).

Longman: Market Leader

PEARSON Longman

NEW EDITION

MARKET LEADER

ELEMENTARY

Wordlist Print Quit

Units
Unit 1
Unit 2
Unit 3
Unit 4
Unit 5
Unit 6
Language review
Language review
Vocabulary
Vocabulary
Skills
Listening
Unit 7
Unit 8
Unit 9
Unit 10
Unit 11
Unit 12
Grammar
Videos
Case studies

Unit 6 Listening

Buying

Listen then complete the text. Type the missing words in the boxes.

Speaker 1
I buy a lot of clothes by mail order. I by phone and the mail order company posts the to me. I a lot but I only order once every three months.

Speaker 2
I do my food shopping on the Internet. It's very and only six euros for delivery. I do everything - order, pay and arrange . Once a week I online.

Speaker 3
I love the January sales. I buy things like electrical goods because the are so good. You can get some real , especially in the high street department . I go every year.

▶ Check answers ▶ Show answers ▶ Restart

Back Unit menu

PT 16:10 12/11/2013

Figura 18 - ML-EL, Unit 6, Listening.

Em vez de contrastar “A” com “B”, *but* parece justificar, podendo ser substituído por *because* (porque):

I.I spend a lot but I only order once every three months.

E sua reformulação:

II.I spend a lot because I only order once every three months.

Logo, temos o período I numa relação parafrástica com II, na qual se entende que se gasta muito porque se compra apenas uma vez a cada três meses, como se comprar roupas com essa frequência fosse pouco e fosse uma necessidade.

Cabe sublinhar como a imagem à direita do texto acrescenta o efeito de contentamento à fala da locutora 1. Esse efeito é produzido pelo sorriso na face da mulher enquanto esta se forma como consumidora, selecionando algo do catálogo e

fazendo seu pedido pelo telefone. Enquanto a imagem adiciona um sentido ao dizer da locutora 1, antecipa o tema da fala do locutor 3, que é o prazer de consumir.

Na declaração do Speaker 3 (*I love the January sales. I buy things like electrical goods because the discounts are so good*), o locutor cria o efeito de que compra porque gosta das liquidações e não porque necessita de algo, constituindo-se naquele que precisa consumir e que consumir é uma paixão (*I love*) que o mobiliza. Sobre essa questão, Costa e Godoy (2008, p. 7) explicam:

Além de manter uma grande oferta de utensílios para a sociedade as empresas percebem que a utilidade da compra é um fator secundário e que os consumidores estão mais interessados no prazer de comprar do que na satisfação de suas necessidades básicas. Contudo, as vendas agregam valores ideológicos e movem, cada vez mais, os consumidores para o universo simbólico do status social. (...) De acordo com Debord (1992, p. 9) 'o consumidor real torna-se um consumidor de ilusões'.

No próximo segmento, há uma intersecção entre o discurso didático-pedagógico e o discurso da propaganda:

Read and listen to the text and then choose the correct answers.

Visit **the West Edmonton Mall in Edmonton, Alberta, Canada**, the **largest** shopping center **in the world**. The mall has **the world's biggest parking lot**, with **space for more than 20,000 cars!** It also has **the greatest number of stores - over 800, including six department stores**. There are also **restaurants, movie theaters, an indoor theme park – there's even two mini-golf courses!** So when it's minus 30 outside, don't stay out in the cold. Come to the West Edmonton Mall for the warmest welcome in Canada!

(S. 38 – BSU 2, Unit 3, Business Communication).

O discurso da propaganda em S. 38 é muito saliente. Utilizam-se recursos como o uso de superlativos para demonstrar a superioridade ímpar do estabelecimento (*largest, biggest, greatest, warmest*), o uso de números para sublinhar sua grandiosidade (*20,000 cars, 800 stores, 6 department stores, 2 mini-golf courses, minus 30*), o uso de uma lista de diferentes itens para destacar a variedade (*parking lot, stores, department stores, restaurants, movie theaters, indoor theme park, mini-golf courses*) e, por fim, faz-se um convite caloroso para que o

usuário aconchegue-se no *West Edmonton Mall* para fugir do frio implacável da região (*Come to the West Edmonton Mall for the warmest welcome in Canada!*). Como um típico discurso de propaganda, silenciam-se possíveis problemas ou qualquer aspecto negativo que possa haver relacionado ao que se anuncia.

Um dos objetivos didático-pedagógicos da atividade em S. 38 é praticar o superlativo de adjetivos. Entretanto, ensina-se também sobre um centro de compras existente, *West Edmonton Mall*, no Canadá. Nos materiais digitais deste estudo, há uma preocupação em usar empresas existentes como contexto de ensino, o que é um dos princípios de abordagens comunicativas de ensino de inglês (cf. capítulo 4). Considerando que os autores e a editora pressupõem usuários desse material que se interessem em saber sobre esse centro de compras no Canadá (afinal não podemos nos esquecer de que sempre nos dirigimos a um interlocutor real ou potencial), podemos concluir que o material didático digital de *business English* já antecipa um aluno desejante de constituir-se em consumidor. Essa antecipação não é produzida a partir de uma mera suposição, mas baseada no que é recorrente em nossa sociedade contemporânea. Como Lipovetsky (2004) e Bauman (2005) destacam em seus estudos, o sujeito da contemporaneidade é um indivíduo que vive para consumir, constrói suas subjetividades a partir do consumo, o qual se pauta pela volatilidade, fluidez, e transfere suas experiências de consumidor para as diferentes esferas de sua vida, como a laboral, a amorosa e até mesmo a familiar.

Em suma, por meio da articulação do discurso didático-pedagógico, do discurso da propaganda, do discurso da globalização e do discurso do neoliberalismo, nos materiais digitais deste estudo, a mobilidade e o consumo são apresentados como prêmios ao executivo de sucesso, o qual se move livremente pelas fronteiras, sempre ávido por consumir, não nos esquecendo de que na base do sujeito da mobilidade e do consumo está aquele que domina a língua inglesa, representada como o passaporte para o sucesso e para a mobilidade, em diferentes níveis, como o virtual, o físico e o social. Na próxima seção, veremos o preço a se pagar por tais prêmios.

5.4 O sujeito do trabalho intensivo

O cobiçado prêmio da mobilidade vem acompanhado do preço a ser pago pelo sucesso: mais tempo da vida do indivíduo deve ser dedicado ao trabalho, como poderemos verificar nos excertos a seguir:

- Do any of the employees in your company work at weekends?
(S. 39: BR-PRE, Unit 1, Test)
- Are you working this Saturday?
(S. 40: BR-PRE, Unit 2, language at work 1)
- Do you work on Saturdays?
(S. 41: BR-PRE, Unit 2, language at work 1)
- Do you work at weekends?
(S. 42: BR-PRE, Unit 2, test)
- We don't need to do overtime, but many people do.
(S. 43: BR-PRE, Unit 9, test)
- I'm not going to come to the office at the weekend.
(S. 44: BR-EL, Unit 11, Test)

Pela recorrência das perguntas sobre se o interlocutor trabalha nos finais de semana, pela declaração de que muitas pessoas trabalham nos finais de semana e fazem hora extra, e pela frase declarativa negativa de que não virá ao escritório no

final de semana⁵⁸, produz-se o efeito de que isso é algo corriqueiro e de que o aprendiz de inglês/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo deve acatar essa prática com naturalidade. A seguir, temos excertos que explicitamente falam do trabalho intensivo:

- I always work on Saturdays.
(S. 45: BR-EL, Unit 4, Test)

- Are you at work all the time? Yes, I am.
(S. 46: BR-EL, Unit 1, Test)

- How often do you take a day off? Never.
(S. 47: BR-EL, Unit 4, Test)

Nos materiais digitais do *corpus* desta pesquisa constrói-se a representação do sujeito do meio corporativo como o trabalhador incansável, que está sempre trabalhando (S. 46) e nunca tira um dia de folga (S. 47). Vejamos outro excerto sobre o tema:

Listen to the text then choose the correct answer.

Amanda (the secretary): Can I help?

Phil: Yes, sure. Sally sent the agenda to me, but I can't open the attachment. Can you give her that message?

Amanda: No problem. Or I'll email the attachment to you?

Phil: Could you? That's great.

Amanda: Yes. And I'll send Sally's report about Point one on the agenda **so you can read it at the weekend.**

⁵⁸ A forma negativa é uma marca de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUS, 1982) que procura delimitar os sentidos da formulação. Contudo, ao mesmo tempo que nega algo, não consegue estancar o processo de desdobramento de sentidos, deixando entrever a forma afirmativa. Assim, se observarmos os sentidos produzidos em S. 44, percebemos que pela presença da negativa e o do futuro (*be going to*), em *come to the office at the weekend* há referência apenas ao próximo final de semana, provocando o efeito de que os outros finais de semana podem ter sua formulação na forma afirmativa.

Phil: Thanks, Amanda. See you next week then.

Amanda: Bye.

(S. 48: BSU 1, Unit 9, Business Communication)

Em S. 48, a secretária envia um material para que Phil o leia no final de semana. Importante destacar que em nenhum momento nos materiais digitais analisados alguém diz que não pode realizar algum trabalho no final de semana. Logo, silenciam-se modos diferentes de se atuar no meio corporativo, além das formas apresentadas. Em suma, nos CD-ROMs analisados, a representação de executivo e funcionário do meio corporativo é a de um sujeito cuja vida é norteadada pelo trabalho.

Na sequência, apresentaremos formulações que indicam a razão para essa construção nos materiais digitais, resgatando as condições de produção e nosso arcabouço teórico, expostos nos capítulos 1, 2 e 3.

Segundo Saviani (2008), a partir da aplicação de práticas do neoliberalismo, criaram-se condições legais para as empresas poderem trocar seu quadro de empregados com menos custos, além de contratarem mão de obra de modo a não onerar a empresa como, por exemplo, terceirizando alguns serviços e admitindo especialistas como consultores para projetos específicos.

Uma das consequências das reformas trabalhistas, que flexibilizam e facilitam a demissão e contratação de funcionários a partir dos anos 1980, é o sentimento de insegurança gerado pela possibilidade de desemprego. Sem uma rede social de amparo, o trabalhador pode, facilmente, ficar desempregado, aliás, este é tema recorrente nos materiais digitais deste trabalho:

- The company has to lose six employees. How do you feel about that?

(S. 49: BR-PRE, Unit 6, test)

O uso da forma modal *has to* produz o efeito de que a empresa não tem alternativa (*lose six employees*) e, por isso, a questão (*How do you feel about that?*) é bastante inócua, pois não importa como o interlocutor se sente, já que a empresa

terá de demitir seis funcionários. Ainda em S. 49, destacamos o uso do eufemismo *lose*, cujo efeito esperado é o de suavizar a dura ação de demissão. Nos próximos segmentos o desemprego é o tema:

- Jan has been unemployed since she left IBM last year.
(S. 50: BR-PRE, Unit 12, language at work 1)

As multinacionais são referidas não apenas para designar um lugar para que o aprendiz de inglês/futuro ou atual trabalhador do meio corporativo possa ocupar, mas também para advertir que seus postos não são estáveis, sendo dependentes do desempenho do funcionário, isto é, da sua produtividade e de seu grau de adesão aos rituais exigidos pela companhia. Porém, nem sempre a demissão tem uma relação direta com a competência e produtividade do funcionário, como sugere o excerto a seguir:

- The number of unemployed rose from 1.2 million to 1.75 million.
(S. 51: BR-PRE, Unit 12, test)

Em S. 51, não se enuncia quem ou o que é responsável pelo aumento do número de desempregados. Essa formulação retoma dizeres recorrentes de autoridades governamentais (ou de órgãos financeiros) sobre a situação econômica em um país que é afetado por crises financeiras, muitas de origem global, no qual o desemprego origina-se da aplicação de reformas econômicas, tributárias e trabalhistas (muitas vezes impostas por instituições financeiras internacionais, como o FMI e o BM, marcadamente influenciados pelo pensamento neoliberal).

O desemprego pode causar a perda do poder de mobilidade e de consumo do indivíduo, o qual corre o risco de tornar-se um sujeito preso à sua localidade, preso a uma subjetividade não escolhida, mas imposta. Em nossa sociedade contemporânea, onde o consumo e a mobilidade são altamente cobiçados, estar preso a um local é algo muito negativo. Os indivíduos estão em constante busca de

novas e melhores oportunidades em vários setores de sua vida, do trabalho à vida amorosa, mas nem todos têm o mesmo *status* (BAUMAN, 2005). Assim, enquanto há indivíduos que se movem livremente pelas multinacionais por serem inovadores, bons líderes, altamente escolarizados e por não serem considerados velhos ou com limitações físicas, há um grande número de indivíduos que, talvez por não terem um elevado grau de empregabilidade, devem competir com seus colegas de trabalho a fim de deixarem claro que são úteis para a corporação.

Antes de discutirmos os efeitos de sentido criados no próximo segmento, gostaríamos de fazer um breve desvio em nosso percurso argumentativo a fim de apresentarmos o modo como entendemos o discurso relatado, que é uma marca de heterogeneidade mostrada, pois este se sobressaiu nos materiais analisados.

Tendo por base os estudos de Authier-Revuz (1982, 1998), são formas clássicas da heterogeneidade mostrada o discurso direto, o discurso indireto e outras formas de representar no discurso o discurso de outro (segundo X, retomando as palavras de X, etc.). Afirmar que o discurso direto é fiel ao enunciado do outro, porque resgata sua materialidade linguística, e dizer que o discurso indireto é menos fiel porque é uma tradução do enunciado do outro são explicações rejeitadas pela nossa visão discursiva, a qual trata essa questão a partir da noção das formações discursivas. Sobre isso Maingueneau (1997, p. 86) enfatiza:

A partir do momento que se trata de formações discursivas, toda concepção retórica da citação é inadequada. O sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação.

Isso significa que o discurso relatado, assim como todo dizer, tem suas normas de funcionamento reguladas pela formação discursiva onde o dizer se situa. Nesse sentido, enfocando nosso objeto de estudo, ao analisarmos as formulações nos materiais digitais, podemos constatar que há certa regularidade do que se fala e de como se fala. Essa regularidade indica-nos a inserção desse discurso na formação discursiva escolar, porém fortemente atravessada por outras formações

discursivas, tais como a do trabalho, da globalização, do neoliberalismo e da propaganda.

Retomando nossa análise, em S. 52 temos o uso do discurso indireto:

- The boss says I have to finish this by Monday, or there will be trouble!
(S. 52: BR-PRE, Unit 9, Language at work 1)

No discurso do trabalho, relatar a voz do chefe significa relatar uma autoridade, cujo dizer, muitas vezes, provoca sentido de comando. Dessa forma, a frase *The boss says* introduz uma ordem que deve ser cumprida para que uma consequência negativa não ocorra. Interessante observar que fica silenciada a natureza da consequência, uma vez que, linguisticamente, *there will be trouble* é vago. No entanto, não há problema (*trouble*) maior para um funcionário do que ser demitido. Assim, nessa formulação, o não-dito pesa como uma presença que pode ser sentida e temida.

A ameaça veiculada em S. 52 ressoa uma voz que se choca com outras desses materiais digitais. Por um lado, há um estilo administrativo fordista, baseado numa hierarquia vertical rígida, que pressupõe que o funcionário deva ser constantemente lembrado de sua condição subalterna e a intimidação é um dos instrumentos disponíveis para os chefes estimularem a produção dos empregados, como pudemos averiguar em S. 52. Por outro, estilos administrativos pós-fordistas norteiam-se por uma aparente horizontalização da hierarquia, nos quais chefes e empregados são percebidos como mais próximos e nos quais os instrumentos para o aumento da produção são prêmios, bônus, benefícios etc. O conflito de vozes percebido nos materiais digitais analisados deixa entrever a heterogeneidade enunciativa do discurso do meio corporativo. Como todo discurso, este é constituído de diferentes práticas, que são afetadas por diferentes discursividades e, embora os materiais digitais, de modo geral, pareçam estar sintonizados com o que os autores e editoras acreditam serem tendências mais modernas, acabam veiculando dizeres que ainda circulam no meio laboral. No capítulo 6 deste trabalho essa questão será

amplamente discutida e se nos adiantamos aqui, foi simplesmente para não nos silenciarmos sobre uma dimensão que já se aponta em S. 52.

Enquanto notamos a presença de enunciados do discurso neoliberal nesse material didático, podemos também escutar vozes do discurso liberal, de séculos anteriores, que prometia progresso ao trabalhador incansável, o que não é necessariamente verdadeiro e pode gerar consequências perversas:

- My boss says that the harder you work, the richer you get.

(S. 53: BR-PRE, Unit 6, test)

Assim como em S. 52, S. 53 traz uma instância de heterogeneidade enunciativa, do tipo mostrada, pela qual se busca delimitar a voz do enunciador da voz do outro (*my boss*), cuja posição de autoridade pode imprimir um efeito de verdade em sua enunciação. Dessa maneira, em *the harder you work, the richer you get* constrói-se o sentido de que tudo depende do indivíduo, isto é, quanto mais trabalhar, mais rico será. Comparando o dito com o não-dito, podemos pensar na seguinte reformulação:

The boss says that the less hard you work, the less rich you get.

Esboça-se, por conseguinte, a proposição de que se você não é rico o suficiente, é porque você não trabalha o bastante, fazendo com que os indivíduos das classes sociais baixas sejam rotulados como preguiçosos. Responsabiliza-se somente o trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso financeiro, ignorando os aspectos sociais envolvidos na questão e que, muitas vezes, restringem as possibilidades de mobilidade social do indivíduo.

Como o sujeito de sucesso na contemporaneidade precisa dedicar grande parte de seu tempo à sua vida profissional devido à grande instabilidade de seu

posto de trabalho, sua vida familiar acaba sendo afetada. Como podemos notar nos excertos a seguir:

- Every Sunday the CEO calls his family in the US.
(S. 54: BR-PRE, Unit 2, language at work 1)

- Hurbert is looking forward to his holiday next week. He is going to visit his family in Australia.
(S. 55: BR-PRE, Unit 8, test)

- Julia is taking some time off next month to visit her daughter in Germany.
(S. 56: ML-PRE, Unit 1, Vocabulary)

Em S. 54, S. 55 e S. 56, os sujeitos não convivem com suas famílias e nem se encontram no mesmo país. Em S. 54, o sujeito pode, por opção ou por impedimentos, telefonar para sua família apenas uma vez por semana. Portanto, podemos dizer que o sujeito paga um preço bastante alto para poder ocupar a posição mais elevada em uma corporação (CEO), ou seja, deve abdicar da convivência familiar.

Em S.55 e S. 56 visita-se a família apenas nas férias. Trata-se de um sujeito privado da vida familiar. Essa situação não deve ser apreendida simplesmente como uma exigência da corporação, a qual, deliberadamente, impõe restrições desfavoráveis à vida do empregado. No passado, a família ocupava posição central na vida dos indivíduos, mas com o quadro atual de instabilidade e com a preponderância de um novo paradigma de valores, com a atribuição de grande importância ao consumo e à mobilidade, cria-se a necessidade de se dedicar mais à vida profissional a fim de manter uma posição no mercado de trabalho ou, quem sabe, alcançar postos mais altos, permitindo ao indivíduo usufruir de seu poder de mobilidade, consumo e construções subjetivas.

O excerto S. 57 trata da família, porém em uma perspectiva ainda não vislumbrada neste estudo:

- If I didn't have to support my family, I would work part-time.

(S. 57: BR-PRE, Unit 14, test)

O uso do segundo caso do condicional, indicando a impossibilidade da ação acontecer no tempo presente, aliado ao efeito criado pelo uso do modal que indica uma obrigação (*have to*), produz o efeito de uma reclamação ou de um lamento: o locutor gostaria de trabalhar meio-período, mas não pode porque tem de sustentar sua família. Nesse quadro, está em relação parafrástica com S. 57 a seguinte reformulação:

= If I were free, I would work part-time.

Como afirma Bauman (2005), em nossa sociedade contemporânea, a família, a religião, a nacionalidade, o gênero perderam sua preponderância e sua função de ancoragem para as construções subjetivas. Em S. 57, a família pode ser apreendida como um fardo que prende o sujeito a uma condição indesejada, e a reformulação da enunciação capta o desejo de liberdade de movimento, tão almejada e valorizada na atualidade.

Os excertos seguintes fazem referência à questão do tempo:

- I'm not going to have lunch today. There isn't time.

(S. 58: BR-EL, Unit 8, test)

- (...) Yes, time. That's always the problem! I love cycling and swimming but I never have time now. I'm always working.

(S. 59: BSU 1, Unit 6, Time out)

Para manter sua posição de prestígio na sociedade, usufruindo de seu poder de mobilidade e de consumo, o sujeito precisa relegar setores de sua vida (saúde, esporte, família) a um segundo plano a fim de destinar mais de seu tempo ao trabalho.

Segundo Bauman (1999), enquanto os habitantes do Primeiro Mundo vivem no tempo, uma vez que podem se deslocar livremente pelo espaço, virtualmente ou fisicamente, sentem que o tempo está sempre todo tomado, eles estão sempre ocupados e sem tempo. No outro extremo, as pessoas que vivem fincadas em seu espaço e não têm o direito de se deslocarem têm abundância de tempo, monótono e vazio, em que nada acontece: “(e)las só podem matar o tempo, enquanto o tempo vai aos poucos matando-as” (BAUMAN, 1999, p. 97).

Não só a vida familiar é cerceada, mas a vida acadêmica também. Nos materiais digitais de *business English* analisados nesta pesquisa, raramente se fala de escola e faculdade. O que se constata é a presença de treinamentos voltados para as necessidades das corporações, conforme nossa discussão na próxima seção.

5.5 O sujeito da modulação contínua

Corroborando a pesquisa de Cheng (2007), na qual se delineiam as habilidades que a empresa valoriza e busca em seus empregados, sobretudo as habilidades interpessoais e comunicativas, nos materiais digitais desta pesquisa, percebemos a importância da formação dos funcionários a partir da recorrência constante das falas sobre treinamentos oferecidos pela empresa, especialmente de cursos voltados para o trabalho em equipe, sua integração, a comunicação eficaz entre os funcionários, o gerenciamento do tempo e o estresse. Iniciaremos nossa discussão com o excerto 60 que fala da experiência de uma funcionária em um treinamento:

Read and listen to the conversation and then click the arrow to go to the next exercise.

A: We **went to an incredible adventure school with my last company**. It was for **team-building**. **I thought it was going to be boring, but it was actually a lot of fun**.

B: Oh yes, where was it?

A: In Scotland. We went walking, climbing and sailing. **It was incredible**. But the weather was terrible. **We had to walk about ten kilometres in heavy rain. So that was tough. And we went sailing in bad weather as well. That was really scary. We also had to swim about two hundred metres from a boat to the coast. I found that quite hard and I actually thought it was quite dangerous.**

B: In the sea?

A: Yes.

B: Wow! So it was an interesting week?

A: **It was amazing**, actually, yes. **And it was fantastic for team building. When you're in difficult situations like that, you get to know people a lot better.**

(S. 60): BSU 2, Unit 7, Time out

Em S. 60, a locutora A relata que a empresa onde trabalhou anteriormente a enviou para um curso numa escola de aventura cujo objetivo era desenvolver espírito de equipe. Passou-se na Escócia, onde os funcionários caminharam, escalaram e velejaram, com tempo ruim e chuvoso, além de nadarem duzentos metros no mar, o que a locutora julgou ser difícil e perigoso. Contudo, em sua avaliação geral, considerou a experiência incrível (usa adjetivos positivos: menciona *incredible* duas vezes e usa também *amazing*). Em relação ao espírito de equipe, avaliou que a vivência foi *fantastic* porque, segundo A, passar por dificuldades faz com que as pessoas se conheçam melhor.

Da mesma forma que percebemos um conflito de vozes em S. 52 (ver p. 205), S. 60 também ilustra um paradoxo no discurso do meio corporativo, pois, por um lado, estimula o individualismo e, por outro, almeja trabalho em equipe. Se uma empresa envia seus funcionários para uma escola de aventura, inclusive com situações perigosas, com o objetivo de melhorar a coesão da equipe, é porque o ambiente de trabalho onde se encontram não favorece o trabalho em grupo. Acreditamos que isso ocorra devido ao fato de as empresas usarem, simultaneamente, práticas do liberalismo e do neoliberalismo, do fordismo e do pós-fordismo.

Influenciadas pelo discurso pós-fordista e da GQT, as corporações acreditam que o trabalho de uma equipe integrada, com esforço colaborativo e que se comunica bem produz resultados melhores do que aquele em que os indivíduos não compartilham experiências e conhecimento e não cooperam uns com os outros. Sem abrir mão do estímulo à competição individual, as empresas buscam remediar a

contradição de sua atuação (estímulo ao individualismo X exigência de trabalho colaborativo em equipe) solicitando que seus funcionários participem de treinamentos para melhorar o trabalho em grupo.

S. 60 indica-nos o modo como os indivíduos se submetem aos rituais de adesão e de subjetivação nas empresas em nome do desenvolvimento de capacidades, percebidas como necessárias, mas que a própria empresa corrói em seu dia a dia, visando o aumento da produtividade por meio da competitividade individual. Logo no início do excerto, a locutora A desqualifica o treinamento (*I thought it was going to be boring*), revelando-nos uma resistência: seu “corpo” estaria lá, mas sua “alma” não seria capturada, provavelmente por ter entendimento de que a companhia instaura injunções e sanções que A não desejava sofrer. Submetia seu corpo, participando do jogo, mas não com entusiasmo. Surpreendentemente, por meio da realização de uma série de tarefas árduas (*walk about ten kilometres in heavy rain; that was tough; we went sailing in bad weather; That was really scary; We also had to swim two hundred metres from a boat to the coast. I found that quite hard and I actually thought it was quite dangerous*), A se convence de que a experiência fez sentido e foi produtiva, alinhando-se aos objetivos desejados pela empresa para esse treinamento. Nesse caso, A se submeteu por meio do prazer da aventura e das proezas, elementos estranhos à sua rotina de trabalho.

Os treinamentos são constantes nas empresas e nos remetem às considerações de Deleuze (1990a,b) sobre o tipo de sociedade em que vivemos na contemporaneidade. Enquanto na sociedade disciplinar o corpo do sujeito era alvo de tecnologias de adestramento com vistas à produção de corpos úteis e produtivos, em que cada instituição tinha seus rituais e era marcadamente separada de outras, na sociedade do controle e da comunicação, incorporam-se tecnologias de controle menos visíveis e mais refinadas, onde o sujeito opera sobre si mesmo não apenas a vigilância, mas também outras estratégias para modificar seu comportamento, voluntariamente ou por convencimento, como foi o caso em S. 60: a princípio a locutora resistiu ao treinamento, mas posteriormente aderiu com convicção e convenceu-se de que a experiência foi produtiva. Outra característica da sociedade de controle é o apagamento dos limites entre as diferentes instituições. Desse modo, a empresa incorpora a escola em seu espaço ou o discurso escolar em seu fazer discursivo. As companhias visam não apenas formar funcionários com habilidades

específicas, mas objetivam também modificar e moldar seu modo de agir e pensar, a fim de que as necessidades da corporação sejam bem atendidas. A seguir, seguem alguns excertos que exemplificam a incorporação dos treinamentos no dia a dia das empresas:

- When is your training course?
(S. 61: BR-EL, Unit 8, Test)

- We regularly send our employees on training courses.
(S. 62: BSU 2, Unit, Grammar)

- In two weeks' time we'll start a new training course.
(S. 63: ML-EL, Unit 10, Vocabulary)

Conforme destacado no capítulo 4, o discurso didático-pedagógico desses materiais digitais é perpassado pelo discurso científico da linguística aplicada na forma de métodos e abordagens de ensino de línguas, cujos princípios salientam a importância de apresentar o real do meio corporativo. Assim, os autores e editores apresentam o que julgam ser esse real, utilizando nomes próprios de empresas existentes, usando temas que acreditam ser importantes para os aprendizes/atuais ou futuros empregados do meio corporativo, bem como mostrando situações do cotidiano do mundo dos negócios. Logo, esses materiais geram o efeito de que, no meio corporativo, os treinamentos e cursos fazem parte da rotina dos funcionários, como podemos depreender em S. 62, pela presença do advérbio *regularly*, e em S. 63 pelo uso do adjetivo *new*, indicando que outros treinamentos já ocorreram.

Há inúmeros exemplos de cursos e treinamentos nos materiais digitais analisados. Seus temas mais recorrentes são gerenciamento de tempo e de estresse, comunicação eficaz e computação. Treinamentos para gerenciamento do tempo (cf. S. 64) são muito importantes, uma vez que a competição agressiva entre as empresas exige que seus funcionários não desperdicem tempo, cumprindo suas metas no prazo determinado, o que pode ajudar o funcionário na hora de receber um bônus ou um resultado positivo em sua avaliação periódica, possibilitando, às vezes, a promoção (cf. S. 65).

- I am going on a time management course next week.
(S. 64: BR-PRE, Unit 15, Test)
- These courses will help you to improve your promotion prospects.
(S. 65: BR-PRE, Unit 15, Test)

Contudo, a corrida frenética para atingir as metas traz, inevitavelmente, o estresse, fazendo com que as companhias ofereçam treinamentos para ensinar a gerenciar esse problema (cf. S. 66, S. 67). Se este não pode ser eliminado por causa do ritmo acelerado do trabalho, então é melhor ensinar os funcionários a administrar esse mal.

- This course is designed to help you manage stress.
(S. 66: BR-PRE, Unit 15, Test)
- The stress counselor recommended that we should do yoga to relax.
(S. 67: ML-PRE, Unit 5, Vocabulary)

S. 67 traz dois aspectos interessantes. Primeiro, o estresse está tão presente no mundo da atualidade que agora existe um profissional para aconselhar sobre isso: consultor de estresse. Segundo, novamente verificamos um recobrimento de espaços no meio empresarial, que incorpora não somente a escola, mas também o discurso da psicologia, da medicina ou das terapias alternativas (*yoga to relax*). O que fica silenciado é que a companhia continuará exigindo cada vez mais de sua força de trabalho, o que pode provocar seu esgotamento físico e mental. Portanto, quem não consegue se ajustar nesse esquema, deve deixar a empresa.

Saber usar o computador e a *internet* é considerado um conhecimento imprescindível para o ambiente de trabalho na atualidade, e os materiais digitais analisados frequentemente enfatizam isso não só por meio de situações nas quais os indivíduos se comunicam via *email*, mas também por meio de situações em que usam programas, como o *Power Point*. O segmento 68 revela a importância desse saber, que é exigido de todos (*All our staff*), em que o básico já não basta (*advanced computer course*):

- All our staff will take an advanced computer course in the near future.
(S. 68: ML-EL, Unit 10, Vocabulary)
- We are going to offer a free computer course to all our staff.
(S. 69: ML-EL, Unit 10, Language review)

O excerto 69 reforça a importância de todos os funcionários saberem usar o computador. Porém, chamou nossa atenção a inscrição do verbo *offer* e do adjetivo *free* na formulação, que produzem o sentido de que a empresa, muito generosamente, não cobrará de seus funcionários a oferta desse curso. Os cursos “ofertados” nas companhias costumam ser injunções, declaradas ou não, que são contabilizadas na hora de se avaliar um funcionário para que receba um aumento, uma promoção, uma bonificação, ou mesmo para quando se resolve “reduzir custos” e é preciso decidir quem será demitido.

Se, por um lado, o uso do computador e da *internet* é compreendido como um saber fundamental no meio laboral, este também pode ser percebido como obstáculo ao trabalho:

- The new policy says we aren't allowed to use Facebook in the office.
(S. 70: BR-PRE, Unit 9, Language at work 1)
- Can you use the internet during work hours?
(S. 71: BR-PRE, Unit 9, Language at work 1)

Com a disseminação do uso das mídias sociais, as pessoas sentem-se impelidas a se conectar com frequência, o que provoca no indivíduo o desvio da atenção do seu trabalho, algo indesejável pelas corporações, que buscam, incessantemente, meios de aumentar a produtividade. Por isso, instituem regras e sanções para proibir ou inibir seu uso, lançando mão de técnicas de vigilância antigas, como a supervisão hierarquizada, ou mais atuais, como os bloqueios de *sites*. Muitas das estratégias de vigilância utilizadas no ambiente de trabalho são típicas do poder disciplinar, cujo objetivo é fazer com que os indivíduos se tornem mais produtivos, inibindo a desatenção, o desleixo, a tagarelice e a preguiça (FOUCAULT, 1996b). Juntamente com a vigilância, estabelecem-se as penalidades:

- We aren't allowed to use MySpace in the office. You can lose your job if you do.

(S. 72: BR-PRE, Unit 9, Test)

Através do uso da voz passiva em S. 72, procura-se ocultar quem não permite que se use MySpace no escritório. Já na segunda sentença, o uso de *you* provoca o sentido de que a consequência deve-se à agência de *you* (*You can lose, if you do*), camuflando, novamente, o poder de domínio da companhia. Dessa maneira, mesmo para tratar de penalidades, constatamos que há um desejo de tornar o poder de controle da empresa menos visível, o que denota uma tentativa de não se alinhar a tendências administrativas mais conservadoras e verticalizadas, nas quais a empresa exerce seu poder de domínio explicitamente.

Nas disciplinas, institui-se um sistema de penalidades com uma gradação de punições, elaborado a partir do que é percebido como pequenas ou grandes faltas (FOUCAULT, 1996b). Usar mídias sociais no trabalho significa perder tempo, remetendo ao enunciado “tempo é dinheiro”, sobretudo num cenário onde a competição entre as empresas se torna cada vez mais agressiva, o que, por sua vez, faz com que as companhias exijam cada vez mais dedicação de seus funcionários. Usar mídias sociais ou a *internet* para fins pessoais significa perder o tempo da corporação, o que é considerado um desvio grave e exige uma sanção normalizadora exemplar (*You can lose your job if you do*). S. 73 também se refere ao uso da *internet* no trabalho:

- Julie says she works hard, but she wastes time on the internet.

(S. 73: BR-PRE, Unit 14, Working with words 1)

Em S. 73, não se cita o outro para que o dizer relatado adquira *status* de verdade ou ordem, mas sim para criticar. A voz do relatado é desvalorizada. Desqualifica-se o dizer de Julie (*Julie says she works hard*) por meio de um locutor que relata o que acontece e que sabe mais do que Julie (*she wastes time on the internet*). Essa formulação contribui para a construção de uma norma de conduta que deve ser seguida no meio corporativo se o sujeito desejar ser bem sucedido.

Retomando as formas de subjetividade já vistas neste capítulo, o sujeito deve ser falante da língua inglesa, deve demonstrar profundo engajamento em seu

trabalho, inclusive disponibilizando seus finais de semana, deve estar disponível para viajar a trabalho sempre que solicitado, deve submeter-se aos treinamentos, deve ter conhecimento sólido em computação e *internet*, mas não deve usar a *internet* para fins pessoais no trabalho. Portanto, constatamos que, enquanto os materiais digitais que formam o *corpus* deste estudo ensinam inglês para negócios, ensinam também como os indivíduos devem ser e agir no meio corporativo se quiserem desfrutar dos prêmios da mobilidade e do consumo. Cabe ressaltar a presença do discurso do neoliberalismo, travestido com enunciados de tendências pós-fordistas⁵⁹, no processo de subjetivação colocado em funcionamento no discurso desses materiais didático-digitais de *business English*.

O excerto a seguir trata de um curso para gerenciamento de tempo e de estresse e acrescenta o curso de comunicação.

Choose the correct words to complete the conversation.

A: Have you been on that **time management course**?

B: Yes, I have. **I thought it might improve my promotion prospects.**

A: Was it any good?

B: Yes, it taught me to take a step back and look at the bigger picture.

A: Does it help with managing stress?

B: Yes, and with setting goals.

A: Great. I am going on a communication skills course next week.

B: That sounds interesting.

(S. 74: BR-PRE, Unit 15, Working with words 2)⁶⁰

Na formulação *Yes, I have. I thought it might improve my promotion prospects*, produz-se o efeito de que o locutor fez o curso não simplesmente para aprender a gerenciar o tempo, mas, principalmente, para melhorar suas chances de promoção. O funcionário participa dos rituais de adesão da empresa a fim de que seus objetivos pessoais sejam atingidos. Dessa maneira, ao mesmo tempo que há uma injunção para que o indivíduo participe dos treinamentos e incorpore práticas e dizeres

⁵⁹ Embora prevaleçam enunciados advindos do discurso pós-fordista e da GQT, como já percebemos em alguns excertos, há um conflito de vozes nos materiais digitais deste estudo, visto que ora privilegia-se uma discursividade pós-fordista e ora fordista. Essa contradição será explorada em diferentes aspectos e dimensões no capítulo 6.

⁶⁰ Importante observar que os materiais digitais do BR têm a prática de repetir seus enunciados, reformulando as atualizações, mas sempre retomando os mesmos sentidos, como é o caso em S. 74 que resgata S. 64 (*I am going on a time management course next week*), S. 65 (*These courses will help you to improve your promotion prospects*) e S. 66 (*This course is designed to help you manage stress*). Por meio da repetição, essa estratégia pode provocar um efeito de verdade ou, ao menos, de inculcação dos enunciados reiterados.

solicitados pela companhia, há um traço de resistência da parte do funcionário, que parece entender como se joga o jogo para que ele também consiga o que almeja. Comparando a formulação do locutor A *Was it any good?* com sua reformulação temos:

Was it good?

Enquanto na reformulação não fica implícito o sentido de que o locutor já imaginava que o curso não seria bom, por causa da presença de *any* na formulação materializada no material digital constrói-se o efeito de que A não esperava que o curso fosse relevante, ou seja, também imaginava que o curso fosse uma mera formalidade ritualística que o funcionário deve realizar para não ser prejudicado.

S. 75 aborda a questão da formação e seu efeito:

- There are courses to help you develop your skills and get better at your job.
(S. 75: BR-PRE, Unit 15, Test)

Esse excerto revela-nos uma diretriz de atuação no meio corporativo pela qual o indivíduo deve constantemente buscar formação para desenvolver seu potencial e tornar-se melhor em seu trabalho. A responsabilidade individual é enfatizada pelo uso dos pronomes *you* e *your*: *help you, develop your skills, your job*. Em S. 76, temos:

- A good tip is to create your own goals and determine what skills you need to reach them.
(S. 76: ML-PRE, Unit 1, Vocabulary)

S. 76 recupera dizeres sobre aconselhamento para crescimento profissional, ressaltando a conexão entre planejamento pessoal, formação e empregabilidade, na qual a aquisição de habilidades permite atingir a posição desejada. Aqueles que têm condições e recursos investem em cursos de capacitação, visando adquirir *status* de empregabilidade, atualizando seu conhecimento, melhorando suas habilidades e aumentando suas chances de promoção ou de encontrar posições mais vantajosas

no mercado de trabalho. Porém, como aponta Saviani (2008), apenas os privilegiados têm condições de alcançar tal *status*.

Os excertos sobre treinamentos reforçam a ideia de sociedade de controle que Deleuze descreve (cf. capítulo 3). Na sociedade de controle o sujeito é instigado a procurar formação permanente, não só os exigidos pela empresa onde trabalha, mas em outras instâncias também, num processo de modulação constante da subjetividade por meio de diferentes tecnologias:

(...) mas na sociedade de controle a empresa substitui a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos (DELEUZE, 1990b, p. 225).

A modulação permanente do sujeito não é promovida somente por meio de cursos e treinamentos, mas igualmente por meio da instituição de metas a serem alcançadas, por meio de avaliações, reuniões, congressos, conferências etc.

Em S. 77 cristalizam-se dizeres do discurso do neoliberalismo que afetam o sujeito e sua constituição:

Choose the correct words to complete the sentences

1. The company is always asking staff to improve their performance.
2. We have to set new goals every month.
3. And then we are asked to achieve those goals.
4. You have a meeting with your manager who gives you feedback.
5. You also look at ways to develop your skills.
6. They say this is the best way to motivate the team.

(S. 77: BR-PRE, Unit 15, working with words 1)

Interessante observar nesse segmento os sujeitos dos verbos e os efeitos de sentido provocados. Assim, em *The company is always asking staff to improve their performance* deixa-se claro no fio discursivo o agente (*The company*) da ação recorrente (*is always asking*), frisando o sentido de que essa prática ocorre em demasia. No entanto, nas formulações 2 e 3 o sujeito passa a ser *we*. A fim de compararmos o dito com o não-dito e seus efeitos, reformulamos os itens 2 e 3:

2. We have to set new goals every month.

E sua reformulação:

The company sets us new goals every month.

No item 2 há o efeito de que quem estabelece as metas é *we*, porém notamos que há um caráter de obrigação nessa prática por meio do uso do modal *have to*, indicando-nos que alguém nos obriga a estabelecer metas. Por um processo que busca atenuar uma relação de poder verticalizada (empresa-funcionários), procura-se criar o sentido de que é o funcionário que estabelece novas metas todo mês e não a empresa, conforme nossa reformulação. Essa tentativa de atenuar a visibilidade do poder exercido tem a ver com estilos administrativos pós-fordistas, como a GQT, na qual se prevê uma relação de poder mais horizontalizada na empresa e na qual se diz que o funcionário deve ter o poder de tomar decisões (ARAÚJO, 2002). Entretanto, o leque de opções disponibilizado ao funcionário é, geralmente, limitado a poucas possibilidades, e seu poder de decisão é mais uma ilusão do que uma oportunidade de agência. Analisaremos, agora, o item 3:

3. And then we are asked to achieve those goals.

E sua reformulação:

The company asks us to achieve those goals.

No item 3, por meio do uso da voz passiva, procura-se ocultar quem solicita que alcancemos os objetivos estabelecidos no item 2. Novamente, a estratégia é deixar menos visível a relação de poder entre empregado e companhia, a qual é explicitada na nossa reformulação (# The company asks us to achieve those goals).

Assim como no item 1, no item 4 fica manifesto claramente o exercício de poder, nesses casos exercido de cima para baixo. Ressaltamos, todavia, que, embora caiba ao chefe avaliar a atuação do funcionário (*You have a meeting with*

your manager who gives you feedback), não se fala em avaliação, mas sim em *feedback*, tornando o poder de domínio menos saliente.

No item 5 (*You also look at ways to develop your skills*) recupera-se a necessidade de o indivíduo buscar por si só alternativas para desenvolver suas habilidades, responsabilizando-o por eventuais futuros fracassos ao não conseguir desenvolver seu potencial, fortalecendo o enunciado recorrente em nosso momento contemporâneo de que devemos sempre estar nos atualizando a fim de manter nossa condição de empregabilidade. Por fim, no item 6 (*They say this is the best way to motivate the team*), por meio do uso do discurso indireto, atribui-se a responsabilidade pela *formulação this is the best way to motivate the team* a *they*, apontando para um distanciamento da voz do locutor que, talvez, não compartilhe dessa proposição.

Em S. 77, instaura-se um jogo onde ora se explicita a relação de poder de domínio da empresa e onde ora esse poder fica menos evidente, tanto por meio do uso de pronomes, como da voz passiva e do discurso relatado. Acreditamos que isso ocorra devido ao desejo de se representar o meio corporativo como sendo pós-fordista, cujas características básicas são um estilo administrativo menos centrado e uma relação entre chefes e funcionários mais próxima, ao menos aparentemente.

Quer seja de modo em que se procura ocultar a posição de domínio da empresa, quer seja de modo explícito, no fio discursivo dos materiais digitais analisados, há recorrentes formulações nas quais as companhias pressionam seus funcionários a produzirem mais em um período de tempo menor. As empresas utilizam a pressão e as avaliações frequentes a fim de verificar quem não se “encaixa no perfil da companhia”, ou seja, quem não consegue cumprir as metas estabelecidas por seus superiores. Nos excertos a seguir, há exemplos de como se exige o cumprimento de metas, especialmente pelo estabelecimento de prêmios e bonificações, estratégia que coloca o trabalhador numa posição de constante modulação subjetiva a fim de alcançar a recompensa.

- We have asked our staff to improve their performance by 5% next year.
(S. 78: BR-PRE, Unit 15, test)

- It is important to achieve the goals that your managers set you.
(S. 79: BR-PRE, Unit 15, test)
- We're asked to set new goals every three months.
(S. 80: BR-PRE, Unit 15 – test)
- Every year the management gives us feedback on our performance ⁶¹.
(S. 81: BR-PRE, Unit 15, test)
- All our dealers get a bonus whenever they meet their sales targets.
(S. 82: ML-PRE, Unit 7, Vocabulary)
- If you reach your sales target every month, you will probably earn a bonus.
(S. 83: ML-PRE, Unit 1, Vocabulary)
- Dale was given a bonus because he achieved his target for the year.
(S. 84: BR-PRE, Unit 12, Test)
- He didn't reach his target.
(S. 85: BSU 2, Unit 4, Grammar)
- If he achieved his sales targets, he would win the prize.
(S. 86: BR-PRE, Unit 14, Test)

A modulação dos salários é uma realidade instituída especialmente nas grandes corporações e essa modulação é norteadada pela atuação do funcionário, se alcançou ou não as metas, se engajou-se nos rituais de adesão da companhia, e

⁶¹ Conforme já apontado neste capítulo, os CD-ROMs do BR repetem seus enunciados por meio de diferentes formulações, como é o caso em S. 78, 79, 80 e 81 que retomam o excerto 77.

pelas avaliações periódicas a que deve se submeter (sempre em busca da qualidade total do processo e do produto). Se o empregado não atinge as metas estipuladas, a culpa é do funcionário que não se esforçou e não cumpriu sua parte do acordo.

As técnicas de pressão e avaliação remetem-nos às tecnologias do poder disciplinar utilizadas desde o século XVIII por instituições como a escola, a prisão, o quartel, o hospital, descritas por Foucault (1996b). Essas tecnologias procuram tornar os corpos mais produtivos por meio da vigilância externa, da internalização do olhar do outro e também pelo exame (nesse caso o *feedback*). O efeito esperado é o combate à preguiça e a melhoria da produtividade. Mas, como Hardt (2000, p. 370) explica, a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle não é marcada pela ruptura, mas sim pela intensificação de suas características:

O controle é, assim, uma intensificação e uma generalização da disciplina, em que as fronteiras das instituições foram ultrapassadas, tornadas permeáveis, de forma que não há mais distinção entre fora e dentro.

Ainda que não haja rupturas profundas, há diferenças entre o modo como se exerce poder na sociedade disciplinar e na sociedade de controle. Além do esfacelamento das fronteiras entre as instituições, as tecnologias de “adestramento” sofrem modificações na sociedade de controle. Na contemporaneidade, o poder de domínio passa a ser exercido por formas de controle menos visíveis, mais sutis e, talvez, mais eficazes, pois tende a tornar a dominação mais camuflada. Um exemplo de tecnologia de controle é a política de mérito. Por meio dessa política, os indivíduos se submetem a práticas, espontaneamente ou por exigência da empresa, as quais modificam o modo de ser e agir, visando o alcance das metas. Outras tecnologias de modulação subjetiva são os cursos e treinamentos, as reuniões, os congressos, as conferências, as feiras de negócio etc. Por meio dessas tecnologias, os funcionários são instados a se tornarem sujeitos em práticas e discursividades investidas com as diretrizes da corporação, mas imbuídas de dizeres individualizantes, baseadas, especialmente, na meritocracia. Na sequência, temos alguns excertos sobre as reuniões:

- I want everyone to attend the meeting.

(S.87: BR-EL, Unit 10, Working with words 1)

- Manda was always late for meetings. She lost her job because she was unreliable.

(S. 88: BR Pre, Unit 6, Test)

A importância da reunião é explicitada em S. 87 por um locutor cujo poder é evidente, uma vez que todos devem ir à reunião simplesmente porque este assim o deseja (*I want*), denotando seu poder de domínio explicitamente ao exigir ações daqueles sobre os quais se exerce poder, lembrando que Foucault (1982) define relações de poder como conjunto de ações sobre ações, visando, sobretudo, a governabilidade das condutas dos indivíduos. Já em S. 88, atualiza-se uma manifestação de sanção hierarquizada cujo objetivo é punir aqueles que não se submetem aos rituais da empresa, deliberadamente ou circunstancialmente. Como Hardt (2000) assinala, não houve um rompimento brusco entre a sociedade disciplinar e a de controle e, por isso, encontramos em nosso momento contemporâneo mecanismos das disciplinas (como a sanção normalizadora) e do controle sendo empregadas simultaneamente.

É por meio das reuniões que se estabelecem metas e prêmios, procedimentos e normas, esclarecendo o que a empresa precisa e o que deseja de seus funcionários, numa tentativa de homogeneizar comportamentos e governar condutas. Além do mais, num estilo administrativo pós-fordista, a reunião é um evento em que se espera que os empregados troquem experiências e dificuldades, busquem soluções e tomem decisões, inclusive conjuntamente, como ocorre no toyotismo de vertente japonesa, destacando que a aplicação do toyotismo varia em diferentes corporações e em regiões do planeta (CASTELLS, 2010).

Por fim, no último excerto desta seção, analisaremos uma ocorrência de avaliação:

Read and listen to the conversation and then click the arrow to go to the next exercise.

Employee Feedback form

What do you think of your boss?

I think **Sophie's a good manager. She works hard. She always starts work early and often finishes late. Her office door is always open and she sometimes has coffee and lunch breaks with us in the cafeteria. It's good to have coffee or lunch with the boss.**

(S. 89: BSU 1, Unit 6, Business Communication)

Esse texto tem seus sentidos engendrados a partir de uma prática discursiva do discurso empresarial, perpassado pelas condições históricas e sociais em que está inserido, afetado por dizeres de tendências administrativas pós-fordistas, cujas práticas são norteadas pela busca da qualidade total, o que implica a realização de avaliações periódicas, não apenas de subalternos, mas também de chefes com vistas à maximização da produtividade. A norma é eliminar os que são julgados improdutivos, pouco eficientes e mal ajustados às políticas da corporação.

Logo no início da formulação, a gerente⁶² é qualificada como *good*, constituindo-se em sujeito do trabalho intensivo (*she works hard*), cuja vida é orientada pelo trabalho (*she always starts work early and often finishes late*), efeito ressaltado pelos advérbios de tempo e frequência (*always/early; often/late*). Percebe-se, assim, que o chefe deve ser compreendido como parte integrante da equipe e que, portanto, deve trabalhar tanto quanto, ou mais, que seus funcionários, sempre visando a produtividade da corporação.

Em *Her office door is always open* destaca-se a disposição da chefe em estar disponível, ou ao menos visível, aos funcionários, resgatando enunciados de um discurso pós-fordista que prega a proximidade dos membros das equipes de trabalho, em que os chefes devem evitar a ostentação de símbolos de superioridade hierárquica.

⁶² Importante ressaltar que quem ocupa a posição de chefe nesse texto é uma mulher (*Sophie*), o que enfatiza a ideia de que, no meio corporativo, atualmente, as mulheres estão presentes nos altos escalões, provocando o sentido de que as mulheres são tratadas de modo igualitário ao homem, ao menos em relação às oportunidades de promoções. Esse tipo de manifestação já foi discutido no capítulo 4, quando tratamos do efeito da forte presença de imagens de mulheres nos materiais digitais do BSU e do ML.

Ao mesmo tempo que deixar a porta da sala da chefe aberta produz o efeito de que esta se encontra disponível aos seus funcionários, também implica que estes estão sob seu olhar observador. Por outro lado, nessa situação, a vigilância ocorre não apenas de cima para baixo, mas de baixo para cima, visto que a chefe também estará sob a inspeção de seus subalternos, sobretudo quando é política da empresa todos serem avaliados, atividade recorrente em setores afetados pela GQT. Enquanto no panoptismo⁶³ a vigilância é hierarquizada, por exemplo um inspetor supervisiona funcionários de fábrica na linha de produção, na sociedade de controle instaura-se uma vigilância permanente onde os vigias também estão sob inspeção.

Embora na formulação *and she sometimes has coffee and lunch breaks with us at the cafeteria. It's good to have coffee or lunch with the boss* não esteja explícito no fio discursivo porque isso é considerado positivo, perceber que a chefe está disponível para os funcionários e que ela se senta com eles para compartilhar uma refeição provoca o efeito de uma aparente proximidade e de redução da distância hierárquica entre líder e liderados, construindo o sentido de que chefes e funcionários podem ser percebidos como parceiros. Mais uma vez, recuperam-se nesse texto enunciados de estilos administrativos pós-fordistas, cujos princípios são trabalho em equipe, horizontalização das hierarquias, participação nas tomadas de decisão, partilha de conhecimento e avaliação constante do trabalho e dos indivíduos.

Numa empresa de política administrativa orientada por um discurso pós-fordista, como o da GQT, as avaliações são obrigatórias. Dessa forma, escrever um *employee feedback form* é uma injunção aos funcionários: a empresa exige saber como suas equipes são lideradas a fim de tomar as devidas providências quando necessário. O mesmo se aplica aos chefes: eles precisam se aproximar e conhecer seus funcionários para que detectem aqueles que não se ajustam às diretrizes da

⁶³ O panóptico de Bentham, descrito por Foucault (1996b), é uma figura arquitetônica constituída de uma parte externa em forma de anel, subdividida em celas individuais (da espessura da construção), com amplas janelas para o exterior e para o interior. Esse arranjo do espaço possibilita que a luz atravesse cada cela, permitindo a visualização de cada unidade celular e do indivíduo lá situado. No centro dessa construção há uma torre onde um vigia pode observar todos os internos (prisioneiros, loucos, doentes, alunos, operários) sem ser visto. Estes não sabem quando estão sendo vigiados, porém sabem que podem sê-lo a qualquer momento ou a todo momento. Como efeito desse mecanismo, os internos exercem sobre si mesmos o poder disciplinar: eles se autopoliciam e se controlam, o que é economicamente mais interessante e mais eficaz, pois a autovigilância é constante e contínua.

empresa. Como consequência desse tipo de prática, instaura-se uma vigilância ininterrupta que não é exercida somente de cima para baixo, mas também de baixo para cima e mesmo lateralmente (entre pares), o que pode provocar uma sensação permanente de suspeita e insegurança, além de uma competição vigorosa entre os indivíduos nos ambientes de trabalho.

Apesar de as tecnologias de controle (como a avaliação contínua, a avaliação hierarquizada, a autoavaliação, os exames de consciência, as provas de aptidão, os treinamentos constantes, as reuniões, as conferências) empregadas pelas companhias, e escolas, tentarem produzir conformação subjetiva, acreditamos que sempre há a possibilidade de o sujeito resistir. A resistência não se refere apenas aos movimentos revolucionários de grandes proporções, conforme nos explica Foucault (1982, 1983, 1996a, 1996b, 1997b), mas também às micro revoltas em nossas relações no cotidiano, tais como o questionamento de práticas consideradas legítimas, a indisposição em nos constituir do modo como esperam, a busca por alternativas etc. Com isso em mente, no capítulo 7, averiguaremos se houve manifestações de resistência às práticas de subjetivação colocadas em funcionamento no discurso desses materiais digitais.

A seguir, examinaremos a última constituição subjetiva produzida a partir de dizeres hegemônicos que conduzem o processo de subjetivação estudado neste capítulo.

5.6 O sujeito da inovação

Influenciadas pela lógica do discurso neoliberal, ou do novo capitalismo, como prefere Gee (2000), as companhias não procuram mais o funcionário com conhecimento aprendido por meio de ensino de especialidades. Na contemporaneidade, busca-se o profissional portfólio, cujo saber e habilidades são o resultado de todos os projetos nos quais já participou, em que o conhecimento foi construído de modo pragmático a partir do engajamento de todos os membros da equipe que se esforçaram para encontrar a solução de um problema específico ou

para criar algo inovador (GEE, 2000, p. 47). Gee (2000) acrescenta que o conhecimento gerado nesses projetos, ou comunidades de prática, não é “guardado” apenas em um membro da equipe, mas sim distribuído no sistema erigido para o projeto. A cada novo projeto o indivíduo deve rearranjar e ativar seu conhecimento e suas habilidades, objetivando adaptar-se à nova equipe e à nova rede formada.

A busca pela inovação reflete a concorrência entre as empresas, em que não basta criar boas mercadorias, mas também apostar na inventividade e novidade do produto, “desenvolvido – customizado - para servir a identidade, estilo de vida, ou interesses de um tipo particular de ‘cliente’” (GEE, 2000, p. 46). O que as companhias comercializam não são apenas bens ou serviços, mas conhecimento:

O conhecimento necessário para projetar e criar valor, para produzi-lo de modo eficiente, e para lançá-lo no mercado de modo eficaz, torna-se o prêmio no novo capitalismo – o verdadeiro ‘valor agregado’ (Reich, 1992). Força bruta e habilidades mecânicas, especialmente face às novas tecnologias, valem pouco (GEE, 2000, p. 46, tradução nossa).⁶⁴

No fio discursivo dos materiais digitais deste estudo, materializaram-se formulações sobre a inovação no meio corporativo:

- The research team worked for months to find an original idea.
(S. 90: BR-PRE, Unit 10. Working with words 2)

Deve-se ressaltar que o tema da unidade 10 do livro BR-PRE é *New ideas*. Conforme nossa discussão nas seções 5.2 (“O Sujeito das grandes corporações e dos altos cargos executivos”) e 5.3 (“O sujeito da mobilidade e do consumo”), o discurso didático-pedagógico desses materiais imbrica-se no discurso da ciência,

⁶⁴ Nossa tradução para o trecho: “The knowledge it takes to design and create value, to produce it efficiently, and to market it effectively, becomes the premium in the new capitalism – the true ‘value added’ (Reich, 1992). Brute strength and mechanical skills, especially in the face of new technologies, are worth little” (GEE, 2000, p. 46)

nesse caso no da linguística aplicada, o qual retoma enunciados de abordagens e métodos de ensino de línguas, anunciando no livro do professor dessa série que os tópicos e a linguagem ensinados nesses materiais fazem parte do mundo dos negócios da atualidade (BARTRAM, 2009, p. 4). Interconectam-se, portanto, o discurso didático-pedagógico, com o discurso da ciência e o discurso do neoliberalismo, fazendo emergir dizeres com poder de verdade: é preciso inovar. No entanto, em alguns dos excertos nesses materiais digitais não se constrói a representação de que inovar seja algo fácil. Nesse sentido, S. 90 aponta para dois aspectos da inovação. Primeiro, a inovação é fruto de um esforço coletivo (*The research team*) e, segundo, não foi repentina ou fácil (*worked for months to find an original idea*). Essa noção de conhecimento produzido coletivamente é algo que se encoraja em estilos de produção e administração pós-fordistas, como no toyotismo aplicado no Japão (CASTELLS, 2010). Neles, o conhecimento não se encontra localizado em um único funcionário, mas distribuído pela equipe, ou comunidade de prática, como explica Gee (2000). Em S. 91, por meio do uso do pronome *we*, reforça-se a noção de que ter novas ideias é fruto de trabalho de equipe:

- How can **we** develop some new ideas?
(S. 91: BR-EL, Unit 10, Working with words 1)

S. 92 gera o sentido de inovação como fruto de esforço coletivo (*Our designers; they*) e enfatiza que se é recompensado por ser criativo (*they won their third award for innovation*):

- Our designers are very creative. Last year, they won their third award for innovation.
(S. 92: ML-PRE, Unit 4, Vocabulary)

De acordo com Peter Pál Perbart (2003, p. 96), o capitalismo, em seu estágio atual, superou muitas das críticas feitas nas décadas de 1960 e 1970 e a partir disso engendrou um novo perfil, incorporando críticas de cunho “ideológico, político,

filosófico e existencial dos anos 60”, atendendo aos protestos por mais autonomia, autenticidade, criatividade, liberdade. Até mesmo a crítica à rigidez da hierarquia, da burocracia, da alienação nas relações e no trabalho, foi inteiramente incorporada pelo sistema.

Enquanto no modo produtivo fordista cobrava-se do funcionário um trabalho repetitivo e mecânico, ao atender às reivindicações por um trabalho mais instigante e criativo, o capitalismo neoliberal exige:

Uma dimensão, criativa, imaginativa, lúdica, um empenho integral, uma implicação mais pessoal, uma dedicação mais afetiva até. Ou seja, a intimidade do trabalhador, sua vitalidade, sua iniciativa, sua inventividade, sua capacidade de conexão foi sendo cobrada como elemento indispensável na nova configuração produtiva (PELBART, 2003, p. 96)

Nos excertos a seguir a inovação é abordada por um ângulo distinto:

The innovation works

Listen to the interview with Kate Pitts. Complete the text. Type one word in each box.

Interviewer: What is one of the greatest new business ideas in your opinion?

Kate: I think there are two types of innovation. The first type of innovation is where **somebody has a wonderful idea that is apparently out of the blue**. I think this happens very rarely. The second sort of innovation is where **somebody takes an idea and moves it into a completely new space**. I think eBay is particularly effective, because it took the idea of auctions, buying and selling things that people could do in their own location and it made accessible to anybody with access to the internet. It also addressed an unfulfilled need, so something people wanted to do but had no way of doing in the past. And that was to get rid of all the things that they didn't really need to use anymore and to make money at doing it as well.

(S. 93: ML-PRE, Unit 4, Listening.)

O texto acima se apresenta num formato de entrevista, onde a entrevistada fornece um depoimento de seu conhecimento de especialista. Interessante salientar que posicionou-se a foto de uma mulher ao lado do texto, sugerindo que aquele é o retrato de quem fala, que aquela pessoa realmente existe e é uma autoridade,

provocando o efeito de autenticidade e verdade, objetivos almejados pelos autores dos materiais digitais aqui estudados.

Corroborando nossas observações em relação ao lugar da mulher no âmbito do trabalho, em S. 93 posiciona-se uma mulher como especialista de um saber no meio empresarial, produzindo o efeito de que este meio é um ambiente igualitário, onde as mulheres têm os mesmos direitos e podem ocupar altos cargos, desde que tenham as competências necessárias, ou seja, sua ascensão dependerá exclusivamente de seu mérito. Esse efeito de sentido está ligado ao modo como o capitalismo, a partir dos anos 1980, procurou reinventar-se e desarmar as críticas feitas a ele até então, como o de um lugar injusto às mulheres e às minorias, conforme nos explica Pelbart (2003) e Boltanski e Chiapello (2007).

Desse modo, os materiais digitais de *business English* deste estudo travam um diálogo com enunciados originários de uma formação discursiva crítica ao capitalismo, rebatendo a contestação de que o meio corporativo seja discriminatório, não permitindo que as mulheres e grupos minoritários possam progredir hierarquicamente, relegando-os a funções subalternas.

Retornando à questão da inventividade, S. 93 posiciona a inovação como sendo do âmbito individual (***Somebody*** *has a wonderful idea; **somebody** takes an idea and moves it into a completely new space*), em que a ideia criativa parece não ter exigido esforço (*a wonderful idea that is apparently out of the blue*). A formulação *somebody takes an idea and moves it into a completely new space* sugere uma ação mecânica de transferência de uma ideia de um contexto para outro, não criando vestígio de sentido de dificuldade em desenvolver uma ideia inovadora.

Novamente, constatamos nos materiais digitais deste estudo um confronto de vozes advindos de tendências administrativas distintas. Enquanto em alguns momentos a inovação é apresentada como produto do trabalho em equipe, em outros momentos, esta é retratada como fruto da criatividade individual.

Embora o toyotismo tenha sido copiado e implantado em empresas por todos os cantos do planeta, este nem sempre se apresenta do mesmo modo como se difundiu no Japão, onde a relação de cooperação entre os gerentes e funcionários é uma de suas características mais marcantes:

A principal diferença entre a empresa norte-americana e a japonesa pode ser resumida assim: a empresa norte-americana enfatiza a eficiência conseguida via grande especialização e profunda demarcação de função, ao passo que a empresa japonesa dá ênfase à capacidade de o grupo de trabalhadores lidar com as emergências locais anonimamente, o que se aprende fazendo e compartilhando conhecimentos no chão de fábrica (AOKI, apud CASTELLS, 2010, p. 216).

Castells (2010) ressalta que os profissionais ocidentais especializados em gestão parecem ter ignorado um dos componentes organizacionais responsáveis pelo aumento da produtividade no Japão, que é o modo de criação de conhecimento nas empresas daquele país. Para ampliar as fontes de conhecimento, criam-se pontes, longe de processos administrativos formais, que transformam os conhecimentos tácitos dos funcionários, em conhecimentos explícitos, em que estes são difundidos pela rede de trabalhadores:

Com isso, não apenas se comunica e aumenta a experiência dos trabalhadores para ampliar o conjunto formal de conhecimentos da empresa, mas também os conhecimentos gerados no mundo externo poderão ser incorporados nos hábitos tácitos dos trabalhadores, capacitando-os a usá-los por si mesmos e a melhorar o padrão de procedimentos. Em um sistema econômico em que a inovação é importantíssima, a habilidade organizacional em aumentar as fontes de todas as formas de conhecimento torna-se a base da empresa inovadora (CASTELLS, 2010, p. 217).

Contudo, para que esse sistema organizacional funcione é necessário que haja grande engajamento dos funcionários no processo de criação e que não reservem para si mesmos seus saberes. É fundamental também a estabilidade da força de trabalho para que os empregados se sintam à vontade para compartilhar seus conhecimentos tácitos e explícitos e para que a empresa distribua pelo sistema seus conhecimentos. Essa forma organizacional da empresa inovadora orientada pelo toyotismo aplicado nas empresas japonesas se assemelha muito às comunidades de prática que Gee (2000) descreve, mas difere, em partes, da situação observada por Cheng (2007) nas empresas em Hong Kong e do

neoliberalismo descrito por outros autores, como Bauman (1999) e Lipovetsky (2004, 2012).

Baseando-nos nas colocações de Castells (2010) sobre como o toyotismo é aplicado no Japão, não pressupondo que este se apresente do mesmo modo em outros países, podemos entender S. 93 como uma instância de influências administrativas desvinculadas de comunidades de prática e de trabalho em equipe, onde a inovação é fruto do esforço individual em busca de vantagens também individuais, ou seja, onde impera uma política administrativa voltada para a competição individual. É por esse prisma que podemos analisar o próximo excerto:

Choose the correct words to complete the sentences.

1. To become a millionaire, first you need to have an original idea.
2. Then find out if people like your idea by doing market research.
3. If the research is positive, you can design the product.
4. When your design is ready, you do product trials.
5. To make sure people recognize your product, you need to brand it.
6. Then, when everything is ready, you launch the product on the market.

(S. 94: BR-PRE, Unit 4, Working with words 1)

O tópico da unidade 4 desse material é *New Products*, abrangendo desde os estágios necessários para se desenvolver um novo produto até a apresentação de invenções que revolucionaram os mercados e seus criadores, reforçando a noção de que o tema invenção é de suma importância em nosso contexto contemporâneo.

As formulações em S. 94 mostram-se afetadas pelo gênero das receitas, nas quais ações devem ser realizadas numa ordem determinada a fim de que se consiga o resultado desejado que, nesse caso, é se tornar um milionário. Em *To become a millionaire, first you need to have an original idea*, cria-se uma relação de causa e efeito entre *an original idea* e *to become a millionaire*, centralizando no indivíduo a incumbência pela geração das novas ideias, e não na equipe, como vimos em enunciações que nos remetem ao toyotismo japonês.

Ainda que o item 2 (*Then find out if people like your idea by doing market research*) traga a marca da origem individual da ideia (*your idea*), fazer pesquisa de

mercado soa como uma ação do âmbito da empresa e não de um indivíduo. O mesmo pode ser dito do item 4 (*When your design is ready, you do product trials*) e do item 6 (*Then, when everything is ready, you launch the product on the market*), visto que *do product trials* e *launch the product* implica uma estrutura empresarial que dificilmente uma pessoa física teria. Dessa maneira, procura-se apagar a presença necessária da empresa com equipes de trabalho para desenvolver, testar e lançar um produto no mercado. Em suma, há um destaque na individualidade como a origem da produção de conhecimento inovador, com ênfase na recompensa individual. Por outro lado, há um movimento que busca tornar menos visível a presença da companhia e das equipes de trabalho por meio dos pronomes *you/your*, sem nenhuma referência explícita às empresas e ao esforço coletivo de equipes de trabalho.

Resumindo, o objetivo deste capítulo foi averiguar como no discurso pedagógico dos materiais digitais de *business English* deste estudo se estabelece um processo de subjetivação que produz subjetividades em consonância com o discurso neoliberal. Com isso, constatamos como é importante o sujeito constituir-se no sujeito da língua inglesa, a fim de que, no domínio de tal língua (representada como passaporte para o sucesso), possa constituir-se no sujeito dos altos cargos executivos nas grandes corporações multinacionais, podendo, desse modo, usufruir benefícios, como o da mobilidade e o do consumo, tornando-se um sujeito sem fronteiras, bem-vindo em qualquer lugar com seu poder e desejo de consumir. Entretanto, o sujeito de sucesso do meio corporativo paga um preço alto para manter-se nessa posição: ele deve constituir-se em sujeito do trabalho intensivo, permitindo que este domine outras esferas de sua vida (familiar, escolar, social etc.). Além de ser norteadado pelo trabalho, dedicando grande parte de seu tempo à sua vida laboral, o sujeito deve submeter-se a infindáveis rituais de formação, como treinamentos e cursos, através dos quais a empresa exerce um poder de controle e modulação da potência produtiva e criativa do indivíduo. Esse poder de controle é menos visível do que nas disciplinas e faz com que os indivíduos, muitas vezes, incorporem suas estratégias e apliquem-nas em si mesmos, visando alcançar os objetivos da companhia e, ao mesmo tempo, receber vantagens em benefício

próprio, como a obtenção de promoção, bonificação etc. Cabe destacar como a política dos salários, baseada na produtividade e no grau de adesão às práticas da empresa, engendra um processo modalizante das subjetividades que não é apenas exercido de fora para dentro, mas é também internalizado voluntariamente pelos indivíduos a fim de que se modifiquem para que consigam manter-se empregados e incluídos em nossa sociedade, usufruindo do poder de consumo, mobilidade e de escolhas subjetivas.

Os treinamentos e cursos, vistos como meios de aprimoramento de capacidades, assim como forma de potencializar o *status* de empregabilidade, não são os únicos modos de exercer controle sobre os funcionários. Para que estes provem sua lealdade e reafirmem seu engajamento precisam participar dos rituais de adesão da corporação, tais como as reuniões, os congressos, as conferências e a realização da burocracia da companhia.

Na contemporaneidade, a empresa não se interessa por funcionários com força física e destreza. Além de buscar empregados engajados em seu trabalho e nos rituais da empresa, esta cobra seu potencial de criatividade e inventividade. Essa dimensão subjetiva, antes negligenciada no fordismo, representa a força que determina a sobrevivência da companhia frente a um mercado cada vez mais competitivo.

Relevante sublinhar algumas manifestações que emergiram em nossa análise. Primeiro, há uma tentativa sistemática de apagar a ligação entre a língua inglesa e os povos que a falam como língua oficial. Acreditamos que isso ocorra na tentativa de se construir a representação da língua inglesa como língua franca do mundo dos negócios e do turismo, língua pertencente a todos e que, portanto, não possui o peso ideológico da cultura daqueles povos, sobretudo da Inglaterra e dos Estados Unidos, os quais, por seu passado colonial e imperial e por seu presente de dominação em vários setores e intervenção política, podem suscitar em muitos desconfiança e repúdio.

Segundo, por meio do discurso da propaganda, constrói-se a representação de que o aluno/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial que dominar a língua inglesa poderá ocupar um lugar num alto posto de uma multinacional. Por outro lado, juntamente com essa representação, insere-se a figura do desemprego, a qual

funciona como uma força motriz para que o indivíduo nunca pare de atuar em seu *status* de empregabilidade, fazendo cursos e treinamentos, modificando suas práticas e agindo sobre seu potencial.

Terceiro, em “O sujeito do trabalho intensivo” silenciam-se outros modos de se constituir no meio corporativo, além do proposto: deve-se aceitar com naturalidade a noção de que o trabalho deve vir em primeiro lugar na vida do indivíduo, a não ser que se queira ocupar a posição de desempregado. Como consequência, não há tempo para a família, a escola, o lazer, o esporte.

Por fim, nossa análise revelou uma sistematicidade que aponta para um conflito de vozes no discurso do meio corporativo, onde ora se atualizam enunciados advindos de práticas discursivas de produção e administração de estilo fordista e ora de gestões pós-fordistas, confirmando a natureza heterogênea das formações discursivas. Se, por um lado, há dizeres para estimular a produção que recorrem à intimidação, por outro, há dizeres baseados na meritocracia, recorrendo às bonificações e aos prêmios. Igualmente, há estímulo ao individualismo, mas, ao mesmo tempo, ao trabalho em equipe. Acrescentamos também a estratégia de tentar suavizar o poder de controle e de dominação da empresa, lançando mão de mecanismos que tornam menos visível o fato de que instaura proibições e sanções, objetivando coibir comportamentos considerados inadequados e eliminar aqueles menos produtivos ou que não se encaixam no perfil da empresa.

No próximo capítulo, analisaremos em profundidade a natureza heterogênea do discurso do meio corporativo, materializada nos dizeres dos materiais digitais deste estudo, produzindo subjetividades conflitantes.

CAPÍTULO 6

CONFLITO DE VOZES NO MEIO CORPORATIVO

Neste capítulo, pretendemos investigar o caráter heterogêneo do discurso corporativo, afetado por diferentes discursividades, enfocando suas contradições, os efeitos engendrados e a maneira como os sujeitos são instados a se constituírem.

O CD-ROM ML-EL possui oito vídeos, os quais serão analisados individualmente, porém, como alguns não adicionam dados novos, apenas seis serão examinados. Importante acrescentar que não discutiremos os vídeos do CD-ROM ML-PRE pela mesma razão.

Assim, a seguir, passaremos à cena 1 do CD-ROM ML-EL. Na Figura 19, observamos um cenário de reunião de negócios, onde os chefes, Andy e Rosie, estão em pé e conversam entre si e onde o restante da equipe se encontra sentada, sendo que Pierre e Juan conversam animadamente, enquanto Mina e Mitsuru estão calados e observando os chefes. Essa cena retrata de modo emblemático a relação de poder entre os indivíduos: os superiores estão em pé, os subalternos estão sentados, acrescentando o sentido de que aqueles que demonstram maior respeito à hierarquia estão em silêncio.

Figura 19 – ML-EL, Video transcripts 1.1a

Cena 1

Andy: OK, everyone. **Juan**. Thank you. The main purpose of today's meeting is to brief Pierre. **Rosie**.

Rosie: OK. We're a small **group**, just six people. **As you can see**, Andy's in charge of the whole Project. He reports to the Managing Director. We all report to Andy. Mina Patel **is** responsible for the marketing part of the conference, then there's Mitsuru Kyaki, our Product Specialist. He also provides technical support for the team. **I'm** Rosie Bates, the Project Administrator, responsible for the diary, arranging meetings and keeping everyone up-to-date.

Juan: **And in order**.

Rosie: **Of course**, you and Juan know each other.

Pierre: **Very Well**.

Juan: Pierre's our presenter and facilitator for the conference and it's **my** responsibility to make the conference a success.

Andy: **No, Juan**. That's **my** responsibility.

Juan: Of course. **My apologies**.

Andy: **No problem**.

(ML-EL – Video transcripts 1.1)

Figura 20 – ML-EL, Video transcripts 1.1b

Na Figura 20, temos mais uma cena congelada do vídeo, enfocando Juan, no primeiro plano, em posição de destaque, conversando com Pierre e rindo animadamente, enquanto Andy, no plano de fundo, demonstrando irritação, tenta interrompê-los para iniciar a reunião. Ao assistir ao vídeo, o espectador poderá constatar que Andy deixa de falar com Rosie ao notar a animação de Juan e Pierre e decide, somente então, iniciar a reunião. Percebe-se que Andy se ressentido do comportamento de Juan, o qual é objeto de grande saliência e destaque, por julgá-lo desrespeitoso à sua posição de chefia, ao passo que se cria o efeito de que Juan entende esse contexto de modo distinto de Andy. Os efeitos produzidos pelas imagens são ampliados e sublinhados pela linguagem verbal.

Enquanto Rosie Bates, Mina Patel, Mitsuru Kyaki e até mesmo Pierre parecem se submeter ao jogo de poder assimétrico instituído, Juan destoa. Uma maneira de abordarmos essa cena é a partir da compreensão das práticas discursivas do ambiente de trabalho corporativo.

Tomando como ponto de partida o modelo fordista de divisão de trabalho, podemos entender a razão pela qual Juan causa tanto desconforto a Andy. Nesse

sistema de produção (cf. capítulo 2), cada um ocupa uma função muito delimitada na organização do trabalho.

Nesse sentido é significativo o uso do verbo *to be* para definir os indivíduos e designar suas responsabilidades: *Andy's in charge of (...)* , *Mina Patel is responsible for (...)*, ***there's Mitsuru Kyaki, our Product Specialist (...)***, ***I'm Rosie Bates, the Project Administrator(...)***, ***Pierre's our presenter and facilitator***. Nessa apresentação definem-se os sujeitos e suas tarefas a fim de que não ultrapassem as fronteiras estabelecidas, permanecendo em seus espaços designados, determinados, geralmente, pelas áreas de formação dos indivíduos (administração, contabilidade, engenharia etc.), os quais devem atuar somente em seus campos de saberes especializados.

Se na cena 1 Andy se constitui no sujeito do fordismo, Juan parece se formar a partir de uma prática discursiva pós-fordista, como o toyotismo. Conforme nossa discussão nos capítulos 2 e 5, nesse modelo de produção e de administração, os funcionários se envolvem em diferentes etapas do desenvolvimento ou produção do produto, responsabilizando-se pelo resultado da empreitada, ou seja, pelo sucesso ou fracasso, envolvendo-se inclusive em tomadas de decisões (CASTELLS, 2010). Nesse sistema, cria-se o efeito de que a hierarquia é menos assimétrica do que no sistema fordista. Vale ressaltar as observações de Castells (2010) acerca do modo heterogêneo como o toyotismo tem sido aplicado ao redor do mundo, visto que no Japão se destaca o modo cooperativo entre funcionários e gerentes na produção de inovação e ao longo de todo o processo de desenvolvimento e execução, ao passo que, por exemplo, nos Estados Unidos, mantêm-se as divisões de funções de modo mais claro.

Baseando-nos nessas colocações, podemos entender a fala de Juan como uma tentativa de constituir-se subjetivamente em parceiro igualitário, dado que toma a palavra duas vezes sem ser solicitado (*And in order*) e também como alguém fundamental para o sucesso do projeto (*and it's **my** responsibility to make the conference a success*), ao que é imediatamente corrigido (*No, Juan. That's **my** responsibility*) e instado a constituir-se em subalterno, aquiescendo prontamente (*Of course. My apologies*), deixando a conclusão do episódio ao cargo do chefe, que avalia e encerra a questão (*No problem*), típico de trocas verbais entre desiguais.

Nestas trocas verbais, aquele que ocupa a posição de maior autoridade, que nesse caso é Andy, é quem comanda os turnos de fala, tomando a palavra, elegendo quem fala, quando fala, por quanto tempo fala, avaliando os dizeres e concluindo a troca verbal.

Verificamos, portanto, um embate de vozes, no qual se antagonizam práticas fordistas e pós-fordistas, e no qual o chefe, que se constitui a partir de práticas discursivas fordistas, ao menos na cena 1, rechaça a constituição subjetiva pós-fordista de um membro de sua equipe, isto é, Juan. Como contraponto a essa ocorrência, referimo-nos a nossa discussão nos capítulos 2 e 5 deste trabalho, na qual salientamos como as empresas buscam funcionários que sejam proativos, engajados em seus trabalhos e desejosos de assumir responsabilidades (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007; CHENG, 2007; GEE, 2000; PELBART, 2003;). Nesse sentido, Juan é “punido” por querer formar-se de um modo que as empresas incitam seus funcionários a se constituírem, mesmo que apenas aparentemente e de modo inconsistente.

Essa cena faz referência ao tema da mobilidade e da globalização. Como as transnacionais estão presentes em diferentes países, têm em seus quadros de funcionários indivíduos de diferentes nacionalidades trabalhando no mesmo projeto, como podemos notar no minivídeo em questão. Os nomes próprios dos trabalhadores reunidos fazem referência a diferentes nações e regiões do planeta. Obviamente, a relação nome próprio-nacionalidade não é direta, mas constrói-se a representação de que estão reunidos nesse projeto indivíduos de diferentes povos, países e línguas maternas a fim de ilustrar a composição internacional dos quadros de trabalhadores das grandes empresas. Assim, temos Mina Patel, que nos remete à região da Índia, Mitsuru Kyaki ao Japão, Pierre a um país francófono, França ou uma ex-colônia francesa, e Juan à Espanha ou a uma ex-colônia espanhola. Embora nem todos sejam falantes nativos da língua inglesa, todos falam inglês com fluência, enfatizando o papel deste como língua global dos negócios.

Os funcionários (ou, talvez, consultores, autônomos ou prestadores de serviços) representados nesse vídeo constituem-se em falantes da língua inglesa e, por isso, também se constituem em sujeitos da mobilidade. Na cena 8, último minivídeo desse CD-ROM, enquanto Andy, Rosie e Mina Patel permanecem na

empresa, Juan, Pierre e Mitsuru se despedem para retornarem aos locais de onde vieram. Nesse contexto, a língua inglesa atua como um requisito para a condição de inclusão no meio corporativo, ao menos no nível executivo, propiciando a esses indivíduos o prêmio da mobilidade. Sem precisar verbalizar, os minivídeos da série ML “demonstram” o papel fundamental da língua inglesa para se obter sucesso no meio corporativo, uma vez que esta potencializa o *status* de empregabilidade do indivíduo assim como lhe permite cruzar fronteiras sem dificuldades.

Sublinhamos o fato de que os dois indivíduos que ocupam as posições de liderança no minivídeo são anglo-americanos. Essa colocação não se justifica simplesmente por se tratar de uma série que procura ensinar inglês por meio de contexto de negócios. Com certeza, podemos imaginar um grupo de trabalho com uma equipe internacional, na qual se fala inglês, com chefes cujas origens não sejam de países anglófonos. A justificativa para posicionarem falantes nativos como líderes do projeto tem mais a ver com o que os autores e a editora (britânica) consideram normal em suas experiências. Para reforçar, lembramos que no livro do professor, o autor afirma que as situações apresentadas no material didático representam cenas comuns e realistas do mundo corporativo (BARRAL, 2008), insistindo na autenticidade do que é representado, gerando o efeito de que os materiais dessa série representam “a verdade” do meio corporativo, quando, de fato, essa representação é um efeito, construído a partir das condições de produção dessa coleção didática.

Os materiais didático-pedagógicos, sobretudo os LDs, validam-se a partir dos discursos dos especialistas, da mídia e dos profissionais, ou seja, a partir dos regimes de verdade dos quais Foucault nos fala (1996a), os quais legitimam esses materiais, cuja representação é de lugar onde se encontram os saberes verdadeiros e necessários para se atingir a fluência (BRAGA, 2014).

Essa cena revela o imaginário dos autores e editores que reservam o lugar de domínio àqueles percebidos como os verdadeiros guardiões da língua e da cultura inglesa, ou seja, os britânicos, em primeiro lugar (Andy tem sotaque britânico), e, em segundo lugar, os americanos (Rosie tem sotaque americano). Ademais, essa situação se conecta aos confrontos de poder que ocorrem não só no nível dos micropoderes, como no dos macropoderes também, no qual algumas nações

poderosas, como os Estados Unidos e o Reino Unido, tentam se impor globalmente em termos políticos, econômicos e culturais.

Ao refletirmos sobre os objetivos didático-pedagógicos desse minivídeo, podemos perceber objetivos de diferentes ordens. Primeiro, há o uso da língua inglesa, no qual se destaca o uso do verbo *to be*, a apresentação e nomeação dos sujeitos e suas funções, conteúdo geralmente focado nas unidades iniciais de nível básico dos materiais didáticos de ensino de inglês. Em segundo lugar, é uma ilustração da importância da língua inglesa que, atualmente, é percebida como língua franca do mundo dos negócios, além de reforçar a noção de que o falante de língua inglesa ganha o poder de mobilidade, cruzando fronteiras, inclusive de nações ricas. Apesar de não se afirmar verbalmente que é preciso aprender a falar inglês se você quiser ter sucesso no mundo dos negócios, nos materiais digitais ML, esse enunciado é reiterado com frequência por meio de situações com sujeitos falantes da língua inglesa, bem colocados no mercado de trabalho, e que desfrutam da mobilidade, do consumo e do sucesso.

Além de ensinar inglês, podemos entender que um dos objetivos implícitos na cena 1 é ensinar como se deve proceder para organizar um evento: atribuindo claramente funções a cada membro da equipe, estabelecendo uma hierarquia verticalizada e autoritária, na qual cada um deve se deter a sua área de conhecimento ou atuação. Como já discutimos, esse modo de atuar é típico de um estilo administrativo calcado nos preceitos do fordismo. Esse material didático ensina não apenas sobre a língua inglesa, mas também a como agir e ser no trabalho. Ao se desqualificar o fazer de Juan, silenciam-se outros modos de se administrar um projeto ou um trabalho de equipe.

Outrossim, podemos interpretar a cena 1 como uma lição de etiqueta, ou seja, nesse vídeo, ensina-se como os indivíduos devem se comportar em uma reunião de negócios para que não ocorram constrangimentos e repreensões e, nesse sentido, Juan constitui-se em antítipo. Ele fala alto e ri na sala de reunião, tenta fazer piada (*And in order*) e não percebe o estilo administrativo empregado na companhia, demonstrando um engajamento visto como ofensivo (*and it's **my** responsibility to make the conference a success*). No caso, Juan tenta se posicionar como parceiro e

responsável pelo sucesso do evento, quando, na verdade, deveria simplesmente ater-se às tarefas que lhe são atribuídas pelo chefe.

Para finalizar, a partir do uso dos nomes próprios dos personagens do vídeo para representar povos, é inevitável a construção da imagem, ao menos na cena 1, de que os latinos, representados por Juan, são indisciplinados, inconvenientes e precisam de uma liderança firme para que ocupem e desempenhem seus papéis satisfatoriamente, configurando, portanto, uma representação preconceituosa de um determinado grupo cultural.

Essa questão é muito importante e relaciona-se com a premissa de nosso estudo: todo texto é ideológico, inclusive os didáticos, comumente entendidos como lugar da “neutralidade científica”, onde o conhecimento imaculado está apto a ser propagado e usado por professores e aprendizes. Por isso, propomos que professores e alunos discutam os sentidos engendrados em textos didáticos em espaços digitais, assim como em qualquer outro tipo de texto e mídia, encorajando um posicionamento mais engajado e problematizador, por meio da análise da maneira como se constroem representações de realidades no texto e como os aprendizes e usuários são instados a se posicionarem.

A seguir, prosseguiremos nossa análise com a cena 2:

Cena 2

Mitsuru: (coughs) Good morning. My name is Mits Kyaki. I work in the IT division in Japan and I'm the product specialist for Totale... for the Totale project.

Totale is an exciting, new integrated software product. It can handle all the administration for every department in a company. It offers **better communication and more up to date information for everyone**. Totale is mainly designed for small companies, but it is suitable for medium-sized companies and large corporations, too. That's why it's the most **flexible** product in the market.

To help your sales campaign you need to stress the benefits. First, it's an online system; it provides **immediate answers** to questions. Second, it's very **user-friendly**. And third, Totale is **not expensive**. It can save your clients money because it's so **efficient and so flexible**. It really is big company **technology** for smaller companies with smaller budgets.

Andy: Hey Mits, that was great.

Mina: Well done.

Mitsuru: **I didn't know you were there.** Was it really OK?

Andy: It was terrific. Sorry, but we must go. Catch you later?

Mitsuru: (Thinking) **But I still have so much to do.**

(ML-EL – Video transcripts 1.2)

Figura 21 – ML-EL, Video transcripts 1.2

A cena 2 indica-nos algumas das características de nossa sociedade de controle, como a interiorização de tecnologias modulatórias das subjetividades. Assim, se por um lado temos o chefe Andy e a colega Mina observando Mitsuru (como podemos visualizar na Figura 21, os dois encontram-se na soleira da porta aberta sem que Mitsuru saiba disso) e avaliando sua atuação (*Hey Mits, that was great/Well done*), típico de um poder disciplinar, por outro, temos a demonstração de que Mitsuru internalizou o olhar do vigilante, exercendo, voluntariamente, a autovigilância e demandando de si mesmo uma atuação melhor, enfatizando que está longe do término da ação (*But I still have so much to do*), típico de uma sociedade de controle na qual a finalização é sempre postergada (DELEUZE, 1990a,b).

Por meio da imbricação do discurso didático-pedagógico com o discurso da propaganda, percebemos a articulação de palavras de ordem do meio corporativo em nosso momento atual. Constatamos a presença do discurso da propaganda por meio do uso de diferentes recursos. Primeiro, temos a abundância de adjetivos para qualificar positivamente o produto (*exciting, new integrated, immediate, online, user-friendly, not expensive, so efficient and so flexible, big company technology*). Segundo, temos o uso de intensificadores (*very, so*), de superlativos e de comparativos (*better communication and more up to date information, the most flexible product in the market, big company technology for smaller companies with smaller budgets*) para enfatizar a superioridade do produto. Por fim, o uso de *all* e dos pronomes *every* e *everyone* contribuem para reforçar a ideia de produto completo e ideal para suprir todas as necessidades dos clientes, o que também é recorrente em peças publicitárias. Nessa argumentação, na qual se procura convencer um interlocutor de que *Totale* é uma boa aquisição, silencia-se sobre qualquer desvantagem do produto, salientando apenas vantagens.

No percurso argumentativo dessa cena, emergem palavras de ordem que são princípios de estilos administrativos pós-fordistas, os quais orientam a relação empresa-funcionários por meio de estratégias de subjetivação menos visíveis, como vimos no capítulo anterior, através de treinamentos para melhorar o uso do tempo, a comunicação entre os funcionários, o gerenciamento do estresse, o uso de computadores etc. Desse modo, há a permanente busca por uma comunicação eficaz (*better communication*), por informações atualizadas (*up to date information*), com respostas e soluções instantâneas aos problemas (*immediate answers*), com destaque para a praticidade (*user-friendly*), sublinhando, também, a importância da eficácia e da flexibilidade (*so efficient and so flexible*) de produtos (e de pessoas), para que sejam reaproveitados em novos departamentos, projetos, contextos. O objetivo dessa ordem administrativa é econômico. Em outras palavras, busca-se maximizar os lucros, com pouco dispêndio (*not expensive*) e, nessa equação, a tecnologia inovadora tem seu papel de destaque.

Em relação às razões didático-pedagógicas para esse texto encontrar-se inserido no material didático digital de ensino de *business English*, primeiro, a apresentação retoma aspectos linguísticos já estudados no LD (*verb to be* e uso de adjetivos); segundo, como os autores esclarecem no livro do professor, o material

quer ensinar inglês por meio de situações reais de comunicação. Desse modo, ensina-se inglês por meio da realização da tarefa de fazer uma apresentação, porém também ensina a como ser e atuar no meio corporativo, difundindo as tendências que adquirem valor de normas. Assim, podemos entender que se deve preparar a apresentação anteriormente, ensaiá-la, exigir sempre mais de si, devotar-se ao trabalho, mas sem a expectativa de que algo será finalizado (*But I still have so much to do*). Novamente, essas ações ressoam dizeres de tendências administrativas pós-fordistas, visto que enfatizam o planejamento, a organização e, sobretudo, o engajamento do funcionário naquilo que faz, investindo não apenas seu tempo e energia, mas seu potencial de criatividade e inovação (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007; PELBART, 2003).

Portanto, na cena 2 o executivo de sucesso constitui-se em sujeito pós-fordista, sujeito do trabalho intensivo, engajado em seu fazer profissional, bem como sujeito da mobilidade, visto que, por ser sujeito falante da língua inglesa, tem o poder de deslocar-se livremente por diferentes territórios (*My name is Mits Kyaki. I work in the IT division in Japan and I'm the product specialist for Totale... for the Totale project*), inclusive de países ricos e desenvolvidos. Destacamos também como esse sujeito exerce sobre si mesmo estratégias do poder de controle, visto que introjetou práticas que modulam sua subjetividade, como, por exemplo, a autovigilância e autoexigência de maior dedicação ao trabalho. Isso faz com que o poder de controle seja mais sutil e difuso (Andy, o chefe, não precisou dizer a Mitsuru que este precisava melhorar sua apresentação e devotar-se mais ao projeto, pois o próprio Mitsuru se encarregou disso).

Cena 3

Rosie: Hey, Mina. Have you got a minute?

Mina: Yes, I suppose so.

Rosie: I have to send out the delegates' packs the day after tomorrow and I still don't have your marketing strategy document and the sales forecasts. The delegates need to read these before the conference.

Mina: **I know, I know. I'm sorry. But I still don't have all the information. It's driving me mad.**

Rosie: Well, look. I need to know what is missing. Do you have the sales forecasts for

Europe?

Mina: Yes, they came in this morning.

Rosie: And what about the forecasts for America?

Mina: Nothing, **Oh, Rosie, I've got so much to do.**

Rosie: Don't get upset, Mina. If you like, I'll call them. After all, I know everybody in our offices in the US so **I'm sure I can put some pressure on them.**

Mina: Yes, please.

Rosie: What else is missing?

Mina: The CD-ROM with the product information. The one Mits prepared last week.

Rosie: What's the problem?

Mina: The production company is saying it can't deliver until Friday.

Rosie: Oh, really? Well don't worry about that. I'll ask Andy to deal with them. Trust me, **he can be quite forceful when he wants to be.**

Mina: Don't we know it.

Rosie: That's better, Mina. We'll sort this problem out for you and you can get on with your job. We know you're doing everything you can.

Mina: Thanks. **(Thinks) It's great when someone shares your problems.**

(ML-EL – Video transcripts 1.3)

Figura 22 – ML-EL, Video transcripts 1.3a

Interessante observar a imagem de Mina, mostrando feições perturbadas, demonstrando sua agonia e pressa, relutando em parar para conversar com Rosie (no vídeo sua linguagem corporal indica que deveria continuar seu trajeto e não parar). Ao ser abordada por Rosie, cuja fala demanda uma explicação de Mina, esta deixa transparecer seu entendimento das consequências de sua “falta” e se desculpa (*I know, I know. I’m sorry*), expondo sua impotência e aflição (*But I still don’t have all the information. It’s driving me mad*) e o fato de que se sente sobrecarregada (*Oh, Rosie, I’ve got so much to do*).

Mais uma vez, temos manifestações de dizeres advindos de práticas discursivas fordistas e pós-fordistas. Dessa maneira, busca-se representar como, na atualidade, o trabalho é organizado em rede, por meio de equipes de trabalho interconectadas. Quando um membro ou uma equipe não cumpre sua parte, afeta toda a rede, comprometendo o projeto. O sucesso de um projeto é dependente de cada membro da equipe, assim como das diferentes equipes/empresas conectadas ao projeto. Porque as informações não foram enviadas a Mina, esta não pode elaborar seu relatório para Rosie, que, por sua vez, não pode repassar as informações aos representantes, os quais devem ter acesso a essas informações antes de sua chegada à conferência. Desse modo, a cena 3 ensina como o trabalho feito em equipe é dependente do engajamento de cada um, reafirmando palavras de ordem de tendências pós-fordistas: trabalho em equipe e grande engajamento no trabalho.

Convém destacar como nesse sistema de organização de trabalho o poder de controle não é exercido apenas pelo supervisor, mas sim difundido pelos diferentes membros da equipe ao longo da rede estabelecida, uma vez que a ação de um (ou a não ação) afeta diretamente o trabalho do outro, que não deseja ser prejudicado por causa da ineficiência ou da letargia alheia. Além de todos estarem sob a inspeção de todos, há a internalização da vigilância e da cobrança, como notamos no caso de Mina (*I know, I know. I’m sorry*), que age como sua própria supervisora, que exige e culpa, provocando-lhe grande perturbação (*It’s driving me mad*). Enfatizamos, todavia, que a vigilância do superior hierárquico (ação típica do poder disciplinar) não é dispensada na sociedade de controle, como observamos na formulação *We know you’re doing everything you can*, pela qual Rosie deixa claro que observa Mina e sabe o que esta faz, reafirmando o que se espera do funcionário: (do) *everything*

you can, atestando que, no meio corporativo, o que se espera é o sujeito do trabalho intensivo, forçando o trabalhador a deixar os outros setores de sua vida, como o familiar, o acadêmico, o social, em um segundo plano.

A formulação *Don't get upset, Mina. If you like, I'll call them. After all, I know everybody in our offices in the US* ecoa mais palavras de ordem de um estilo administrativo pós-fordista, isto é, compartilhar e colaborar, afinal, na situação em que todos dependem de todos, é mais produtivo cooperar do que fracassar. Ressalta-se também o perfil de executivo valorizado na contemporaneidade, ou seja, aquele que consegue fazer conexões entre pessoas, empresas e saberes, movendo-se de forma fluída, relacionando-se de modo afetivo e amigável, sabendo escutar e agir de modo não mecânico. Nas palavras de Pelbart (2003, p. 100): “(e)le é um conector, uma ponte, e quanto mais ele conseguir pela sua pessoa realizar um papel ativo na expansão e na animação de redes, tanto mais será valorizado”. Como resultado da ação de Rosie, ao final da cena 3, Mina sente que foi ouvida e auxiliada. Na Figura 23, a câmera enquadra e centraliza Mina, aproximando-a do espectador, permitindo-lhe entrar em sua mente e ouvir seu pensamento revelador: *(Thinks) It's great when someone shares your problems*. É interessante “ouvir” o pensamento de Mina, mesmo quando este não foi externalizado verbalmente à sua interlocutora. O sentido produzido é o de que aquele pensamento revela uma verdade sobre a locutora, gerando o efeito de comprovação de que a colaboração entre membros da equipe de um projeto é algo positivo.

Figura 23 – ML-EL, Video transcripts 1.3b

Da mesma forma que há dizeres que ecoam uma prática discursiva pós-fordista, percebemos a atualização de vozes claramente fincadas na tradição fordista. Apesar de Rosie procurar se constituir no sujeito conexcionista, também se apresenta como aquele que *put some pressure* para solucionar contratempos, acrescentando que Andy resolverá o problema da não entrega dos CDs sendo *quite forceful*. Rosie intervém e se propõe a colaborar com Mina, compartilhando suas tarefas, porque Mina parece não conseguir resolver seus problemas sozinha. Ela não sabe *put pressure* e *be quite forceful* como Rosie e Andy sabem e, talvez, por isso, ocupem cargos de chefia.

No fluxo contínuo da linguagem, sempre respondemos a algo, complementamos, acrescentamos, contrapomos, mas nunca estamos na origem das palavras (BAHKTIN, 1995). Dessa forma, podemos entender que enunciados pós-fordistas estabelecem um diálogo com enunciados fordistas. Mas, não somente para antagonizá-los, afinal, dentro da expressão “pós-fordista” inscreve-se o termo fordista, no qual o prefixo “pós” pode significar também “após”, na sequência, na posterioridade, sem necessariamente implicar um rompimento ou superação.

Castells (2010) sublinha que alguns autores não veem a transição do modo fordista para o pós-fordista como de total ruptura. Muitas das técnicas do fordismo continuam nas administrações pós-fordistas e, como já comentamos anteriormente, o toyotismo, maior representante do pós-fordismo, não se apresenta do mesmo modo nos vários países onde foi implementado. Há diferenças em suas aplicações, o que acaba provocando mesclas improváveis (como observamos no capítulo 5, em ocasiões em que se estimula o individualismo e o trabalho de equipe simultaneamente).

Desse modo, na cena 3, ao mesmo tempo que os chefes se constituem naqueles que podem intimidar e fazer pressão para que os resultados sejam atingidos, também se apresentam como sujeitos que compartilham problemas e colaboram com os membros da equipe para que o projeto seja bem-sucedido. Essas constituições subjetivas, produzidas a partir de discursividades diferentes, refletem a heterogeneidade da formação discursiva do meio corporativo, onde o sujeito, disperso e formado pelo e no discurso, é, igualmente, constitutivamente heterogêneo.

Na cena a seguir, Andy e Juan são colocados frente a frente:

Cena 4

Andy: **I don't want to know your problems; I need results.** (phone rings) Go away.

Juan: **Shall I?**

Andy: Please.

Juan: Good morning. WPS conference office. This is Juan Rodriguez. Can I help you?

Caller: Hope so. I need to talk to someone about the cost of the projectors you're hiring from us. I gave you the wrong price, I'm afraid. It's £2,000 not £1,500.

Juan: Can I have your name, please?

Caller: It's Harry Woolard.

Juan: And from what company, please?

Caller: HW Gear. Look I need authorization today for this price change, so that I can process your order.

Juan: I'm sorry, Mr. Woolard, but **I'm afraid only our Project Manager, Andy Jones, can**

authorize that. He's not available at the moment, but I'll ask him to call you when he's free.

Caller: Well, OK. But please make it soon.

Juan: The minute he's free. I guarantee it. Can I have your number, please?

Caller: 01632 871222.

Juan: I'm sorry, Mr. Woolard, Could you give me that number again, please?

Caller: 016...

Andy: **(Thinks) Maybe I misunderstood him. That was very helpful and he respected my position.**

(ML-EL: Video transcripts 1.4)

Figura 24 – ML-EL, Video transcripts 1.4

Para a melhor apreensão dos sentidos, descreveremos a cena brevemente. A cena 4 inicia-se mostrando Andy ao telefone gritando com seu interlocutor (*I don't want to know your problems; I need results*) e batendo o telefone. Na sequência, o telefone toca, porém, Andy, em vez de atendê-lo, grita para o aparelho de telefone

(*Go away*). Juan observa o que se passa e, antes de atender a ligação, pede a permissão de Andy para realizar a ação (*Juan: Shall I?; Andy: Please*).

Nessa cena, Andy constitui-se subjetivamente em chefe a partir de uma prática discursiva predominantemente de tradição fordista, perpassada por estratégias do poder disciplinar, na qual cada indivíduo ocupa uma posição determinada e fixa na organização do trabalho, desempenhando seu papel de modo independente dos outros trabalhadores, onde o poder de dominação é exercido com mais visibilidade (se comparado ao exercício de poder na sociedade de controle) sobre aqueles que se encontram abaixo de si, recorrendo-se a formas de poder como a intimidação e a ameaça (ou ao “grito”, conforme observamos nessa cena em que Andy grita com seu interlocutor ao telefone). O respeito à hierarquia é algo valorizado e os rituais de demonstração desse respeito devem ser cumpridos.

Outra característica desse estilo administrativo é a vigilância hierarquizada. Nesse sentido, é relevante o modo intenso como Andy observa Juan enquanto este fala ao telefone, conforme Figura 24. Essa vigilância permite a constatação dos erros e acertos do funcionário, não só em relação ao desempenho do trabalho em si como ao comportamento também.

De modo análogo à cena 3, novamente cria-se o efeito de que o espectador entra na mente do personagem e descobre o que este realmente pensa, sem que o outro personagem da cena o escute. Dessa forma, provoca-se o efeito de que temos acesso ao verdadeiro Andy. Em (*Thinks*) *Maybe I misunderstood him. That was very helpful and he respected my position*, temos o engendramento de diferentes sentidos. Por um lado, temos Andy repensando o modo como percebeu Juan, uma vez que este, na cena 1, tentou constituir-se em parceiro e não subordinado, o que para Andy, formado na predominância do discurso fordista, soou como ameaçador e desrespeitoso. Por outro lado, em *That was very helpful*, delineia-se uma palavra de ordem do pós-fordismo, que é a colaboração entre os membros da equipe, enquanto em *and he respected my position* materializa-se o lema do fordismo do respeito à hierarquia. Novamente, a heterogeneidade discursiva é evidenciada e essa mesma heterogeneidade materializa-se nas ações e na constituição do sujeito do meio corporativo, que deve modular sua subjetividade a partir das práticas da companhia a fim de se encaixar em seu “perfil” e não ser excluído do seu quadro de funcionários ou do projeto.

Na cena 4, podemos observar Juan esforçando-se para modificar-se subjetivamente, visando tornar-se o que seu chefe acha que deveria ser: um subalterno. Assim, nessa cena, Juan solicita permissão para atender ao telefone (*Shall I?*), esclarece que apenas Andy tem autoridade para tomar a decisão (*I'm sorry, Mr. Woolard, but I'm afraid **only** our Project Manager, Andy Jones, can authorize that...*), anota o recado e livra, temporariamente, seu superior de um aborrecimento, constituindo-se em subordinado a Andy.

Ainda que Juan tenha demonstrado uma ação para ajudar, ou em outras palavras, para colaborar, como se prefere dizer a partir de uma prática discursiva pós-fordista, sua atuação mais se assemelha a de um funcionário da recepção ou do secretariado do que a de um executivo que participa da organização de uma conferência. Nesse contexto, há, portanto, uma prevalência de valores fordistas por meio do uso de estratégias como a intimidação, a vigilância e a demonstração de respeito à hierarquia, enfraquecendo a palavra de ordem do pós-fordismo de colaboração entre os membros da equipe, uma vez que a “colaboração” de Juan não passa da realização de uma pequena tarefa: anotar um recado.

Nesse minivídeo, permanece o objetivo de se ensinar inglês, porém não apenas os elementos linguísticos, mas também funções da linguagem, como atender ao telefone e anotar um recado. Contudo, como já enunciamos anteriormente, não há texto neutro ideologicamente, inclusive os didáticos. Como temos demonstrado até agora, enquanto esse material digital ensina a língua inglesa, propaga também valores favoráveis ao discurso neoliberal, como estilos administrativos, a devoção ao trabalho, o respeito às hierarquias autoritárias no meio laboral e a incorporação das prioridades da corporação em detrimento das do indivíduo e da sociedade.

No vídeo seguinte, reafirmam-se palavras de ordem do pós-fordismo:

Cena 6

Andy: Yes, that's right... And I'm sorry for the misunderstanding.... See you next week. Bye. Look, everybody. We nearly had a real problem. One of the conference speakers cancelled, but nobody told me or Rosie. **I'm not interested in blame.** I'm interested in avoiding mistakes like these in the future. **Now, who took the call?**

Mina: **I did. I'm sorry.** No-one else was here.

Andy: **Don't worry.** You did the right thing. You made a note on the schedule. The problem is Rosie didn't know about it.

Mina: **I forgot to tell her. I was so busy.**

Andy: **We all understand,** Mina. **But** we need to avoid similar mistakes in the future. So, this is the new procedure for making changes to the conference schedule. The first thing you must do is make a note of the change. But you mustn't make a change on the schedule. Second, you have to let Rosie know immediately. You don't have to tell her in person; an email will do. Rosie will tell me or Juan and we will decide if the changes are OK. Alright, Rosie?

Rosie: Sure. And I update the schedule.

Andy: Yes. Please, only Rosie. Is that clear for everyone?

Everyone: Yes/Absolutely.

Juan: **Seems good to me, and very clear.**

Andy: Great. Now, let's get on with the job. (Thinks) That was close. And we mustn't make mistakes like that again.

(ML-EL: Video transcripts 1.6)

Figura 25 – ML-EL, Video transcripts 1.6

Como nesse vídeo há uma ocorrência de confissão, abordaremos algumas questões referentes a essa estratégia de produção discursiva. A confissão ultrapassou os domínios da pastoral cristã e do judiciário e foi apropriada, dentre outros campos, pela medicina, psiquiatria e pedagogia e tornou-se tão comum “que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage” (FOUCAULT, 1997b, p. 59). A confissão é um ritual, no qual o indivíduo que fala coloca-se numa relação de sujeição (e assujeitamento) a um outro que o escuta, o qual dá sentido ao que o locutor fala, proclamando a verdade e deliberando uma decisão que implica uma ação que modificará o sujeito da confissão por meio da absolvição, da punição, da penitência etc. Para Foucault (1997b, p. 61), a confissão é:

Um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; em fim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação.

A confissão é a estratégia mais emblemática das tecnologias do eu descritas por Foucault (1997b, 1998; DREYFUS; RABINOW, 2010), funcionando como um instrumento para fazer o sujeito produzir a verdade sobre si mesmo a partir da escuta do outro, cuja avaliação produz efeitos subjetivantes para aquele que confessa. A partir dessas colocações, podemos analisar como esse mecanismo atua nessa cena.

Na formulação de Andy *I'm not interested in blame. (...) Now, who took the call?* há um movimento contraditório, no qual se nega estar interessado em culpar, mas, por outro lado, quer saber quem é o culpado. Nesse jogo, há um enfraquecimento da primeira parte da proposição, enquanto a sentença *Now, who took the call?* ganha relevância e exige uma ação confessional dos interlocutores.

Mina confessa, pede desculpas e se justifica (*I did. I'm sorry. No-one else was here*). Andy, na posição de interlocutor que julga sua confissão (*Don't worry. You did*

the right thing. You made a note on the schedule. The problem is Rosie didn't know about it), inicia sua fala perdendo-a e acrescenta o que fez corretamente. O erro é ressaltado apenas na última sentença: o “pecado” da comunicação com falhas (*The problem is Rosie didn't know about it*).

Ao enunciar *I'm sorry* e *I forgot to tell her*, Mina posiciona-se como culpada. No entanto, em sua última formulação sobre o ocorrido (*I was so busy*), numa tentativa de justificar seu erro, indica que está sobrecarregada, apontando para uma distribuição de trabalho que não lhe permite produzir de modo adequado. Embora Andy afirme que todos entendem que ela esteja muito atarefada, na sequência assinala que esse tipo de erro não pode acontecer novamente (*We all understand, Mina. But we need to avoid similar mistakes in the future*). O uso do conectivo *but* desvaloriza a primeira parte da sentença (*we all understand*), isto é, enfraquece o dizer de que compreende a justificativa do erro (*I was so busy*) e reforça que o erro não deve se repetir novamente.

Ao final da cena 6, repete-se o recurso de “entrar na mente” de um personagem e “escutar” seu pensamento, revelando-nos uma “verdade”: (*Thinks*) *That was close. And we mustn't make mistakes like that again*. Nessa sequência, avulta-se o medo de se cometer um erro e de sua consequência para a empresa e para os funcionários envolvidos. O uso de *we* é bastante significativo. Embora o verdadeiro responsável pelo erro tenha sido Mina, essa falha afeta toda a equipe (*we*), inclusive sua liderança, Andy, ressaltando a noção de trabalho em equipe.

Palavras de ordem do pós-fordismo se destacam nessa cena, como a da comunicação eficaz, do trabalho em equipe e do aprendizado a partir dos erros para que estes não se repitam. Se o grupo não está bem integrado e se não se comunica bem, erros graves ocorrem. Essa habilidade é destacada por Cheng (2007) em sua pesquisa sobre o que as corporações na atualidade buscam e valorizam ao contratar novos funcionários. A valorização da comunicação e do trabalho em equipe aparece em todos os materiais deste estudo, como pudemos constatar em excertos do capítulo 5.

O jogo discursivo entre dizeres do pós-fordismo e do fordismo continua em cena e, nessa imbricação discursiva, são produzidas subjetividades para os indivíduos que almejam o sucesso no meio empresarial. Desse modo, ao mesmo

tempo que se solicita aos indivíduos que se formem como sujeito do pós-fordismo por meio do resgate de lemas de tendências pós-fordistas, como a da comunicação eficaz e do trabalho em equipe, exige-se também que o sujeito se constitua em sujeito do fordismo, obediente às hierarquias rigidamente estratificadas e aos rituais processuais, como podemos perceber em *So, this is the new procedure for making changes to the conference schedule. The first thing you must do is make a note of the change. But you mustn't make a change on the schedule. Second, you have to let Rosie know immediately. You don't have to tell her in person; an email will do. Rosie will tell me or Juan and we will decide if the changes are OK.* Nessa enunciação, estabelece-se um procedimento que deve ser obedecido (o sentido de norma é produzido a partir de modalizadores que indicam ordem: *must do, mustn't make, have to let*), respeitando-se a sequência (*The first thing you must do, Second, immediately*) e a hierarquia instituída (primeiro, informa-se Rosie sobre a mudança e somente esta deverá comunicar Andy ou Juan), engendrando o efeito de que as pessoas serão acionadas a partir da progressão hierárquica, não se admitindo outro sequenciamento.

Portanto, por meio da cena 6, verificamos a demanda de que o indivíduo se constitua em sujeito da comunicação eficaz e sujeito do trabalho intensivo (constituições pós-fordistas). Por outro lado, exige-se, igualmente, que o indivíduo se constitua em sujeito da hierarquia rígida e do trabalho compartimentalizado (constituições fordistas).

Importante ressaltar a fala de Juan no final desse vídeo que, após a cena 1, entendeu o tipo de administração que norteava o projeto e, desde então, tenta modificar sua subjetividade, posicionando-se de modo submisso, como podemos constatar pelas suas palavras cordatas e elogiosas a Andy: *Seems good to me, and very clear.* Por sua vez, Andy parece aprovar inteiramente o novo modo de constituição subjetiva de Juan, encaixando-se na figura de funcionário subalterno, cumpridor de tarefas e demonstrador de grande respeito aos superiores na hierarquia.

Nessa cena, ensina-se inglês por meio de uma suposta situação autêntica de comunicação no meio corporativo. No caso, demonstra-se uma crise no projeto por causa de falha na comunicação. Ensina-se também que o culpado deve ser

nomeado, se possível, perdoado, e a situação deve se tornar um exemplo de como não proceder, evitando-se erros futuros. A etiqueta continua sendo um objetivo didático-pedagógico, ensinando-se como achar o culpado, tratá-lo e continuar com o trabalho.

A próxima cena é o último minivídeo do ML-EL

Cena 8

Andy: It's fantastic. I've had e-mails and calls all morning. I even had an e-mail from the CEO.

Mina: What did he say?

Andy: He said congratulations on a brilliant success.

Everyone: Wow/Great/ Wonderful.

Andy: **I'll send you all a copy with the feedback forms.** But now, I'm afraid it's time to say goodbye. **Thanks, Juan, I know we had our disagreements, but you did a great job.**

Juan: **You too, Andy.**

Andy: And, Mits. You were a star. You **worked really hard.**

Mitsuru: It was great. **I really enjoyed it,** Andy.

Andy: Well, keep in touch, young man. We'll miss you.

Mitsuru: **I'm going to come back next summer for holiday,** not work.

Mina: So, we'll see you next year. Great.

Rosie: Goodbye, Mits. Have a safe journey home.

Andy: Thanks, Pierre. You were superb.

Pierre: It's been great working with you. See you again soon, I hope.

Everyone: Wow/Great/Wonderful.

Mina: Here's your taxi, boys. Time to go.

Andy: Well, thanks, everyone. **The success is down to you. Well, it's down to us. Teamwork is what it's all about and you have been a great team.**

(ML-EL: Video transcripts 1.8)

Reitera-se, nessa cena, a noção de que constituir-se em sujeito falante da língua inglesa permite ao indivíduo cruzar fronteiras e ocupar posições no mundo

corporativo, inclusive em países do primeiro mundo. Constatamos que estar onde os personagens estão é algo positivo uma vez que Mitsuru afirma que retornará àquele país em suas férias (*I'm going to come back next summer for holiday, not work*). Gera-se, assim, o sentido de que aqueles que são falantes da língua inglesa e constituem-se de maneira apropriada no meio corporativo desfrutam do prêmio da mobilidade (não só em relação ao trabalho, mas ao lazer também) e do consumo. Sublinhamos que uma viagem a lazer também pode ser compreendida como um ato de consumo, desde a ação da compra de passagens até a de pagamento de hospedagem em hotéis, de alimentação em restaurantes e bares, de entradas para atrações turísticas etc.

Na cena 8, colhem-se os frutos do trabalho bem feito. Os vídeos do ML-EL ensinam que, para se obter sucesso, é preciso trabalho em equipe, cooperação, comunicação eficaz, organização, planejamento, grande dedicação ao trabalho, respeito aos limites do trabalho compartimentalizado, reconhecimento e respeito à hierarquia verticalizada, mesclando práticas tanto do estilo pós-fordista quanto do fordista.

Destacamos a manifestação de uma característica da sociedade de controle: o adiamento da finalização (DELEUZE, 1990a,b). O trabalho nunca acaba: agora é a vez de preencher *feedback forms*. Mesmo após o término da conferência, a equipe deve fazer relatórios e preencher formulários.

Em *Thanks, Juan, I know **we** had **our** disagreements*, Andy evidencia sua dificuldade em operar com um estilo administrativo pós-fordista, e os pronomes *we* e *our* se referem a Andy e não a Juan. De fato, Juan não teve oportunidade de discordar de nada. Na verdade, surpreendeu-se com um estilo administrativo autoritário, foi repreendido e, imediatamente, remodelou-se subjetivamente, passando a constituir-se em subalterno, submetendo-se ao estilo de Andy. Essa ocorrência atesta um exercício de poder em que o sujeito no comando exige uma ação do outro a fim de que se modifique e se adapte ao exercício de poder colocado em funcionamento. O laconismo polido de Juan revela seu entendimento de como se deve jogar o jogo naquele projeto a fim de não sair prejudicado (*You too, Andy*).

Na formulação *Well, thanks, everyone. The success is down to **you**. Well, it's down to **us**. Teamwork is what it's all about and **you** have been a great team*, há um

movimento bastante revelador de alternância entre o uso de *you* e *us*. Primeiro, Andy atribui o sucesso aos membros de sua equipe (*The success is down to you*), mas, depois, ajusta seu discurso por meio de uma glosa enunciativa (*Well*), na tentativa de garantir a produção de um sentido, isto é, incluir-se como parte responsável pelo sucesso do projeto (*Well, it's down to us*). Contudo, ao final, materializa-se novamente *you* como responsáveis pelo sucesso (*you have been a great team*). Um modo de se interpretar essa formulação é como uma falha, aquilo que escapa de nosso controle. Nesse caso, embora Andy tenha expressado o desejo de se incluir, produziu o efeito de que os membros da equipe foram os verdadeiros responsáveis pelo sucesso do projeto, sobretudo pela dedicação com que lidaram com cargas excessivas de trabalho e com as altas expectativas da empresa, as quais foram internalizadas pelos indivíduos.

Na fala de Mitsuru (*It was great. I really enjoyed it*), divisamos uma dimensão do trabalho, a qual se tornou uma das críticas feitas ao capitalismo nas décadas de 1960 e 1970. Criticava-se, então, a natureza mecânica e emburrecedora do trabalho, exigindo-se um sistema que acomodasse a necessidade dos indivíduos poderem usar seu potencial criativo, suas sensibilidades e seus talentos em suas tarefas no ambiente de trabalho (PELBART, 2003). Obviamente, podemos interpretar a fala de Mitsuru como simples palavras elogiosas ao líder da equipe. Por outro lado, constrói-se também o efeito de que Mitsuru obteve prazer ao realizar sua parte no projeto. Assim, provoca-se o sentido de que há o prazer da realização pessoal ao se cumprir com sucesso uma tarefa, indicando-nos que os interesses dos indivíduos no trabalho corporativo vão além dos prêmios já imaginados, como a recompensa econômica, o consumo e a mobilidade.

Esses vídeos reforçam algumas constituições subjetivas do sujeito de sucesso do meio corporativo em consonância com os preceitos de tendências administrativas pós-fordistas. Desse modo, a partir da representação de que a língua inglesa atua como a língua global do mundo dos negócios, instaura-se a necessidade de que o indivíduo constitua-se em sujeito da língua inglesa, potencializando seu *status* de empregabilidade, possibilitando-lhe constituir-se, por conseguinte, em sujeito do consumo e da mobilidade, permitindo-lhe deslocar-se por territórios e fronteiras, sem dificuldades, galgando altos postos na corporação. Contudo, para ser bem-sucedido, o indivíduo deve se constituir também em sujeito

do trabalho intensivo, dedicando seu tempo, energia e potencial criativo à sua vida laboral a fim de dar conta das expectativas da companhia, muitas vezes, internalizadas pelos sujeitos, os quais exercem sobre si mesmos o poder de controle, por meio de autoexigências, autovigilância e modificações subjetivas para adequar-se ao perfil da empresa e, por conseguinte, atingir seus objetivos pessoais (bonificações, promoções, benefícios, além de manter seu posto de trabalho e manter-se incluído na sociedade de consumo, alcançando, inclusive, prazer na realização de tarefas que demandam criatividade e sensibilidade). Ademais, o trabalho em equipe requer um sujeito conexcionista, capaz de estabelecer relações entre pessoas e empresas, ativando-as quando necessário, posicionando-se de modo flexível, amigável, extraíndo o que precisa para o sucesso de seu projeto (PELBART, 2003). Nesse paradigma, a habilidade de comunicar-se de modo eficaz ganha destaque, assim como de se organizar e planejar.

Se, por um lado, os materiais digitais deste estudo procuram construir a representação do sujeito do meio corporativo em consonância com o discurso do pós-fordismo, por outro lado, resgatam enunciados e práticas fordistas que contradizem algumas das noções valorizadas no pós-fordismo. Assim, ao mesmo tempo que há enunciados enaltecendo o trabalho de equipe e a colaboração, também observamos cenas em que o trabalho é segmentado e compartimentalizado, com procedimentos rígidos, baseados numa hierarquia fortemente verticalizada, onde se deve demonstrar claramente respeito a essa ordem, e onde a pressão e a intimidação são mecanismos fundamentais para o sucesso de um projeto.

Os autores e editores dos materiais digitais de ensino de inglês para negócios deste estudo apresentam seus materiais como reflexo fiel do mundo corporativo cujos dizeres, reais ou não, contribuem para a consolidação e naturalização de um poder de domínio na relação entre empresas e funcionários, muitas vezes injusto e pouco visível. O discurso gerado e suas representações são construídos a partir das condições de produção desse discurso, nas quais destacamos o fato de os autores e a editora serem de uma nação europeia, cujo governo se norteia por práticas neoliberais iniciadas ainda na década de 1970 no governo de Margareth Thatcher, favorecendo uma visão de mundo a partir de uma perspectiva saxônica e neoliberal.

É partindo do entendimento das condições histórico-ideológicas desse discurso que podemos compreender o fato de se apresentar nos materiais digitais a globalização e seus efeitos somente com aspectos positivos, como a mobilidade (mas somente dos privilegiados), enquanto são reafirmados preconceitos, mesmo que travestidos em forma de lições de etiqueta, e é transferida uma configuração de exercício de poder de nível global para o nível dos micropoderes por meio das cenas retratadas do cotidiano do meio corporativo, nas quais são posicionadas personagens anglo-americanos no lugar de liderança e domínio.

As subjetividades examinadas encampam valores favoráveis ao neoliberalismo, interpelando os indivíduos em sujeitos em sintonia com os preceitos dessa política econômica (sujeito da língua inglesa, da globalização, das grandes empresas multinacionais, da mobilidade, do consumo, do trabalho intensivo, da modulação subjetiva permanente, da inovação, das conexões, do fordismo e do pós-fordismo). Nos materiais digitais que formam o corpus deste estudo, enunciados neoliberais, imbricados no discurso pedagógico e da propaganda, adquirem força hegemônica, engendrando um processo de subjetivação robusto, indicando ao aprendiz/futuro ou atual trabalhador empresarial como deve se constituir a fim de se tornar sujeito de sucesso no meio corporativo.

Apesar de o discurso dos materiais digitais ser heterogêneo e atravessado por vozes contraditórias, originárias de diferentes tendências administrativas, produz um efeito homogeneizante ao silenciar vozes que questionam os princípios do neoliberalismo, num esforço de apagar críticas e inibir formas de se imaginar alternativas aos dizeres hegemônicos.

Em resumo, neste capítulo investigamos o caráter heterogêneo do discurso do meio corporativo, materializado nos materiais digitais deste estudo. Desse modo, averiguamos as ocorrências em que ora se privilegiam dizeres originários de tendências administrativas pós-fordistas, com suas palavras de ordem, como planejamento, organização, engajamento, trabalho em equipe, comunicação eficaz, organização horizontalizada, práticas de subjetivação automodalizantes, e ora se

combatem alguns desses preceitos, favorecendo um posicionamento mais fordista, o qual implica uma organização e divisão de trabalho baseada em limites bem delimitados, com enfoque no trabalho individual, numa hierarquia claramente verticalizada e com o uso de instrumentos para estímulo à produção como a vigilância hierarquizada, a confissão, a intimidação, a punição.

Nesse conflito de vozes, constatamos que, por mais contraditórias que as subjetividades produzidas possam parecer, são todas convenientes ao discurso do neoliberalismo. Há, por conseguinte, uma força homogeneizante que, ao mesmo tempo, favorece uma perspectiva neoliberal do mundo e silencia dizeres que possam contestar essas posições. Contudo, nenhum discurso é fechado em si mesmo, com limites tão impermeáveis e rígidos que impossibilitem invasões enunciativas, advindas de formações discursivas concorrentes. É com base nessa premissa que, no próximo capítulo, investigaremos manifestações de conflito, averiguando se, de fato, há posicionamentos de resistência ao processo homogeneizante posto em funcionamento no discurso dos materiais digitais analisados.

CAPÍTULO 7

VOZES DISSONANTES AO DISCURSO DO NEOLIBERALISMO

Objetivamos neste capítulo responder a nossa pergunta de pesquisa se há resistências ao processo homogeneizante de produção de subjetividades, engendrado pelo discurso dos materiais digitais deste estudo, perpassado pelo discurso do neoliberalismo, cujos enunciados adquirem força hegemônica. Em caso positivo, averiguaremos como as resistências se manifestam, as reações geradas e as constituições subjetivas produzidas nesse embate.

Em nossa sociedade, os livros didáticos, assim como os materiais didático-digitais, são representados, frequentemente, como lugar onde se encontra depositado um saber neutro, sem posicionamentos ideológicos, cujo objetivo é apresentar uma verdade em sua completude (CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999; SOUZA, 1999). A partir dessa pressuposição, subentendemos que no imaginário do usuário, professores e aprendizes, desses materiais espera-se que estes apresentem o “verdadeiro” *business English* em situações e ambientes reais.

Contrapondo-se a essa imagem, apoiamo-nos no entendimento de que todo texto é ideológico (BAKHTIN, 1995; BRANDÃO, 1996; ORLANDI, 2000), constituído a partir de enunciados afetados pelo momento sócio-histórico, sempre perpassado pelo exercício de poder e legitimado pelas instituições que formam os regimes de verdade em um dado contexto histórico e social.

Em nossa visão discursiva, constituímos-nos em sujeitos no e pelo discurso e, para que façamos sentido, somos, necessariamente, afetados pela história e pela ideologia, a qual produz o efeito de evidência de sentidos na linguagem, assim como o efeito de sujeito uno e centrado. No entanto, todo dizer está sujeito a falhas, visto que o sujeito, ao se submeter à língua, à ideologia e ao inconsciente, não se forma de modo direto e determinado. Além do mais, para Foucault (1982, 1996a, 1997b), a

resistência é possível em toda relação de poder, pois “no mesmo movimento em que o discurso do poder constitui o sujeito, constitui-se, também e simultaneamente, a possibilidade de resistência e de sua desconstituição” (GRIGOLETTO, 2013, p. 30). Por isso, acreditamos ser possível encontrar manifestações enunciativas que escapam ao controle homogeneizante posto em funcionamento no discurso desses materiais digitais. Dessa forma, a seguir, enfocaremos algumas ocorrências de conflitos, analisando sua articulação discursiva e averiguando se houve um deslocamento em relação às verdades instauradas no discurso desses materiais digitais, verdades produzidas a partir de valores neoliberais. No excerto abaixo, uma reunião é realizada a fim de se resolver problemas no escritório:

Read and listen to the conversation and then click the arrow to go to the next exercise.

A: OK, everyone, let's make a start. We all know why we're here. **We want to improve the office. I hear people complaining all the time about what's wrong. So let's all be positive for a change and share our ideas. Who's going to start? Any suggestions?**

B: What about installing a shower? A lot of people come to work on their bike or go jogging at lunch time.

C: Yes. There's room for a shower next to the toilets.

A: OK, a shower...

D: Why not have a drinks machine in the corridor? Our kitchen's terrible...

B: Why don't we just renovate the kitchen then? That would be cheaper.

A: OK. Drinks machine or new kitchen...

C: We could move the photocopier into reception. We'd have more space then in the corridor for a drinks machine.

(S. 95: BSU2 – Unit 10 - Business Communication)

Em S. 95, constatamos que o indivíduo que ocupa a posição de chefia é uma mulher, manifestação recorrente nos materiais digitais analisados, como pudemos observar nos capítulos 4 e 5, denotando o desejo de construir a representação de que o meio corporativo oferece condições igualitárias aos homens e às mulheres, cabendo unicamente ao indivíduo, independentemente de seu gênero, progredir na hierarquia da empresa a partir de seu mérito. Essa representação nos remete às discussões de Boltanski e Chiapello (2007) que apontam para uma reconfiguração

do capitalismo a partir da década de 1980, quando se busca neutralizar críticas a esse sistema econômico a partir da incorporação destas, criando o efeito de que grupos antes discriminados no meio corporativo, seriam, a partir de então, incluídos de modo justo.

Baseando-nos nas reflexões de Foucault (1982, p. 288) sobre o exercício de poder, o qual é definido como “conjunto de ações sobre ações possíveis”, percebemos como ações de contestação (*people complaining **all the time** about what is wrong*) provocam uma reação por parte da chefe, a qual critica o comportamento dos funcionários, efeito destacado pelo uso do verbo *complaining* no gerúndio e pela entonação enfática na frequência com que estes reclamam (***all the time***), e propõe uma mudança em suas condutas.

A formulação *let's all be positive for a change* implica o não-dito “you are negative all the time”, tecendo uma correspondência entre *complain* e *be negative* e provocando o sentido de que contestar é ser negativo. Na sequência, atualizam-se palavras de ordem de tendências administrativas pós-fordistas, em outras palavras, o trabalho em equipe e a colaboração a fim de solucionar um problema (*We want to improve the office*), em que destacamos o uso de *we*, engendrando o sentido de que não são apenas os funcionários que desejam melhorar o escritório, mas a chefia também. Na continuação, há uma injunção para que os subalternos se exponham (*Who's going to start? Any suggestions?*). Assim que os funcionários tomam a palavra, evidencia-se a inexistência de concordância em relação às soluções (*D: Why not have a drinks machine in the corridor?/B: Why don't we just renovate the kitchen then?*), enquanto a chefe se constitui em ouvinte (*A: OK. A shower... / A: OK. Drinks machine or new kitchen...*), tornando seu poder menos saliente, mas nem por isso deixando de governar as condutas dos sujeitos implicados pela sua presença física e posição de liderança no evento.

Se, por um lado, esse excerto nos indica a presença de vozes que contestam no discurso do meio corporativo, imbricado no discurso didático-pedagógico desses materiais, por outro, constrói-se o efeito de que se constituir em sujeito de protesto é ser negativo e improdutivo. Por conseguinte, constrói-se, na discursividade desse material digital, a representação de um antimodelo do sujeito do meio corporativo: o sujeito da contestação.

Apesar de S. 95 tratar de um protesto, este não se dirige às práticas do neoliberalismo, sua lógica e suas demandas e, portanto, não se constitui em voz dissonante ao discurso do capitalismo neoliberal.

S. 96 traz à tona o sujeito do trabalho intensivo:

- Leo shouldn't complain about overtime. He gets paid a lot of money for it.

(S. 96: ML-EI – Unit 11 - Language Review)

Aquele que fala sobre Leo, julga-o negativamente e constrói a representação deste como sujeito da contestação. Percebemos que quem fala se significa a partir do discurso do neoliberalismo, pois não consegue entender a razão do protesto, uma vez que *He gets paid a lot of money for it*.

Na lógica do neoliberalismo, ganhar muito dinheiro é fundamental, pois permite que o sujeito desfrute de prêmios cobiçados, como o poder de consumo, de mobilidade e de escolhas subjetivas. Nos materiais digitais deste estudo, gera-se o sentido de que cabe ao sujeito do trabalho intensivo ser bem recompensado financeiramente por seu trabalho, mas não lhe cabe optar por trabalhar somente em seu horário regular: espera-se que o trabalhador disponibilize seu tempo de modo integral, deixando para um segundo plano outros setores de sua vida. Ao se silenciar as razões de Leo para não querer fazer hora extra, salientando apenas sua “irracionalidade” por não enxergar que ganha muito bem para isso, Leo se constitui em contestador e antimodelo do sujeito do meio corporativo. O sujeito de sucesso é sempre retratado nas imagens dos materiais digitais como alguém contente por estar ocupando uma posição de prestígio no meio corporativo e não como alguém que reclama.

Embora S. 96 ecoe uma crítica a uma prática do neoliberalismo, a exigência do trabalho intensivo, esta é abafada pelo argumento de que se é bem recompensado financeiramente por isso e o sujeito da contestação é representado de modo desfavorável. No próximo segmento há oposição a algumas práticas neoliberais:

Negotiating: dealing with problems

Complete the conversation. Choose the correct option.

A: The problem is there's **too much office work**. Why do I have to **sit in here three days a week**?

B: I'm sorry but **that's always been part of the job. You knew that from beginning**.

A: The situation now is different. **It's really important to meet customers, you know**.

B: **I understand what you are saying, Lee. But you need to write your reports and attend meetings, too**.

A: Look, Steve. **There isn't enough time for paperwork. The reason is I visit over 15 customers every week. I work long hours everyday. Why don't you give me an office assistant?**

B: **Well**, I'm not sure we can hire any more staff at the moment.

A: Even a part time person would be a great help.

B: **OK, I'll think about it**.

(,,)

(S. 97: ML-EL – Unit 7 – Skills)

A funcionária, Lee, questiona a obrigação de se constituir em sujeito dos rituais de adesão da companhia (*office work; sit in here; write your reports and attend meetings*), produzindo o efeito de que a exigência é excessiva (*too much; three days a week; not enough time; over 15 customers every week*). Todavia, é por meio desses rituais que a empresa exerce controle sobre o sujeito, buscando modular sua subjetividade de modo a servir melhor seus interesses, verificando a qualidade do processo do trabalho pelos relatórios e burocracia, além de tentar garantir um controle maior do sujeito pela sua presença física no escritório. Ademais, a corporação também exige o cumprimento de metas (*It's really important to meet customers*), sobrecarregando a funcionária e demandando que se constitua no sujeito do trabalho intensivo (*I work long hours everyday*).

Em *I'm sorry but that's always been part of the job. You knew that from beginning*, percebemos que a empatia do chefe é apenas aparente. Na estrutura “A but B”, o sentido de “A” é desvalorizado (*I'm sorry*), enquanto o de “B” é reforçado, cujo efeito produzido é o de que sempre foi assim, que a funcionária já sabia disso desde quando foi contratada, e que sua queixa, por conseguinte, é inconsistente, deixando entender que a situação continuará sendo a mesma.

Em *I understand what you are saying, Lee. But you need to write your reports and attend meetings, too*, repete-se o movimento de significação anterior pela fórmula “A but B”, onde a compreensão da situação de sobrecarga de trabalho da funcionária é apenas aparente, enfatizando-se a injunção de escrever relatórios e frequentar as reuniões.

Nesse jogo de poder, no qual temos “uma ação sobre ações” (FOUCAULT, 1982, p. 288), a empresa exerce um poder de domínio sobre os funcionários, visando não apenas sua produtividade, mas sua conduta também. No entanto, a possibilidade de resistência inscreve-se em toda relação de poder (FOUCAULT, 1982; 1996a, 1997b) e é por esse prisma que podemos entender a ação de Lee, confrontando seu chefe e requerendo um posicionamento frente à sua demanda (*Why don't you give me an office assistant?*)

A reação do chefe (*Well, I'm not sure we can hire any more staff at the moment*) sinaliza uma indisposição em modificar o estado da situação, o que faz a funcionária atenuar seu pedido (*Even a part time person would be a great help*). Embora o fechamento dessa negociação se inicie com um gesto de concordância (OK), seguem-se marcas de indefinição (*I'll **think** about it*), centralizando no sujeito / o poder de decisão de aliviar a carga de trabalho da funcionária.

Em S. 97, ouvem-se vozes que criticam o discurso do neoliberalismo, incorporado nas práticas de estilos administrativos pós-fordistas, as quais exigem do indivíduo uma sujeição às tecnologias de modulação subjetiva permanentes, voltadas para a governabilidade de sua conduta e para a internalização da necessidade de se constituir em sujeito do trabalho intensivo.

Apesar de se representar o sujeito da contestação como alguém incoerente, já que conhecia as exigências da empresa antes de ser contratado, não se pode afirmar que este se constitua em um antimodelo do sujeito do meio corporativo. Por meio do objetivo didático-pedagógico de se ensinar a negociar, essa atividade veicula também a noção de que é possível tentar modificar suas condições de trabalho. No entanto, saber negociar não significa que será bem-sucedido.

S. 98 nos mostra uma situação de confronto no meio corporativo:

Negotiating dealing with problems 2

Listen to this discussion between Todd, a Marketing Manager, and Olivier, one of his salespeople. Complete the sentences. Click on the correct option.

Olivier: I've been thinking a lot recently, Todd. I think you probably know, **I'm not happy here at all**. And I feel I've got to do something about it.

Todd: **Really? What exactly is the problem?**

O: I think you know it, Todd. **Jacques let me down badly with that order. He just wouldn't make any effort for me, so we've lost the order. It means I don't get the commission and it'll also affect my bonus.**

T: **Olivier, you must understand, you can't promise a customer that we'll deliver in three weeks. It's a busy time at the moment. Jacques's working under a lot of**

pressure.

O: Maybe, but let's face it, Jacques's no good as a production manager. He can't deal with pressure. He just says, 'sorry, I can't help.' But it's not just Jacques...

T: **Oh yes?**

O: Well, to be honest, **I'm not happy with the way you run the department.**

T: **I'm listening.**

O: **The trouble with you is you always want to know where I am, every second of the day. You give me no space. You want to control me all the time. How can I meet my sales targets if I have to spend all the time writing reports, answering your telephone messages and attending meetings? I've got to be out there selling, twenty-four hours a day.**

T: **Maybe, but you can't just do what you like, when you like, Olivier. Discipline is important...**

O: **Discipline! Control! Look, I've had enough.** I've given everything to this company. But no one cares. **So, I've decided to resign.** You'll get my letter in the morning and I'll send a copy to Charles. He won't be pleased, I'm sure. We've been friends for years. But I just can't work with you, Todd. There's no other solution.

(S. 98: ML-Pre – Unit 10 – Listening)

Iniciaremos a análise desse excerto fazendo um breve apontamento em relação aos nomes próprios. Por meio destes, resgatam-se efeitos da globalização e da língua inglesa em nossa contemporaneidade, ilustrando como nos ambientes corporativos as equipes de trabalho têm composição multicultural, sublinhando a mobilidade dos favorecidos socialmente, para quem a língua inglesa atua como língua franca do mundo dos negócios.

Nesse excerto, reforça-se a noção apresentada no capítulo 6 de que os povos latinos são problemáticos. No capítulo 6, o foco era Juan, contrapõe-se a Andy, já em S. 98, trata-se de Olivier e Todd, cujos nomes nos remetem a povos francófonos e anglófonos. Todd, representando os povos anglo-americanos, é construído como sujeito que sabe ouvir (*Really? What exactly is the problem?/ I'm listening*), sujeito da honestidade, da ponderação e do espírito de equipe, pois entende as dificuldades do setor de produção (*Olivier, you must understand, you can't promise a customer that we'll deliver in three weeks. It's a busy time at the moment. Jacques's working under a lot of pressure*). Por outro lado, constrói-se a representação de que Olivier é insensato e desonesto, já que prometia algo ao cliente que não poderia ser cumprido, além de individualista, dado que não compreende a situação de Jacques, o qual está trabalhando sob muita pressão.

De modo análogo à cena 1 do vídeo ML-EL, conforme capítulo 6, opta-se por posicionar na posição de chefia um nativo da língua inglesa, revelando-nos que, no imaginário dos autores e editores, esse posicionamento é naturalmente ocupado por

um anglo-americano, ou ao menos desejado, referindo-se ao que foi o Império Britânico no passado e à posição de predominância econômica e cultural dos Estados Unidos na atualidade.

No lugar de subalterno colocou-se um representante dos povos francófonos, construído como sujeito-problema, incompreensivo, que não sabe trabalhar em equipe, individualista e contestador, enfim, um antimodelo que não deve ser emulado por aqueles que almejam o sucesso no meio corporativo.

É significativa a recorrência nos materiais digitais do ML de construir a representação de povos latinos de modo desfavorável, contribuindo para a veiculação de noções discriminatórias desses grupos culturais, alertando-nos para o fato de que materiais didáticos de ensino de línguas não se ocupam unicamente do ensino da língua em si, mas podem também propagar posicionamentos ideológicos tendenciosos, os quais podem, inclusive, acirrar preconceitos e intolerâncias.

Se Todd aparenta se formar a partir de uma lógica pós-fordista, orientada pelo trabalho de equipe e suas implicações (*It's a busy time at the moment. Jacques's working under a lot of pressure*), Olivier significa-se, de modo predominante, a partir de um paradigma fordista, de cunho individualista, movido somente pelos benefícios próprios, sem considerar a equipe (*It means I don't get the commission and it'll also affect my bonus*). O individualismo de Olivier é ressaltado pelo uso dos pronomes *me*, *I* e *my* na formulação *Jacques let me down badly with that order. He just wouldn't make any effort for me, so we've lost the order. It means I don't get the commission and it'll also affect my bonus*, desconsiderando as limitações da rede operacional da empresa e perdendo de vista que, para a empresa, o foco principal das vendas deve ser o lucro da companhia e não a comissão e o bônus do funcionário.

A formulação *I'm not happy here at all* relaciona-se ao modo como o capitalismo procurou reinventar-se a partir da década de 1980. Na atualidade, o trabalho não deve ser entendido apenas como um emprego, no qual se realiza uma série de tarefas, mecanicamente e impessoalmente, com a esperada troca da força do trabalho por um salário. A partir do investimento de sua vitalidade e de suas sensibilidades, antes destinadas apenas à vida privada, o sujeito espera encontrar prazer em sua vida laboral. Nesse sentido, é revelador o modo como as imagens dos materiais digitais deste estudo sempre mostram os executivos sorrindo, demonstrando contentamento e satisfação com sua vida profissional, conforme

imagens de executivos neste trabalho. É por essa perspectiva que podemos entender a formulação *I'm not happy here at all* como motivo forte o bastante para que o funcionário deixe a companhia e busque sua felicidade em outro lugar.

Em *I'm not happy with the way you run the department*, Olivier mostra-se afetado por uma prática discursiva pós-fordista, constituindo-se naquele que pode avaliar seu chefe. Em estilos administrativos pós-fordistas, entende-se que todos na rede de produção e de administração devem ser avaliados regularmente, sempre visando a qualidade total dos produtos ou serviços, eliminando aqueles que não se encaixam nos requisitos da empresa.

O discurso do meio corporativo mostra-se constitutivamente heterogêneo e produz subjetividades também heterogêneas, como pudemos constatar até aqui por meio de construções subjetivas que, muitas vezes, se colidem. Isto posto, em S. 98, percebemos um jogo discursivo no qual se escutam vozes fordistas e pós-fordistas, bem como da sociedade disciplinar e da sociedade de controle.

Em *The trouble with you is you always want to know where I am, every second of the day. You give me no space. You want to control me all the time*, Olivier constitui-se no sujeito da contestação, protestando contra uma tecnologia disciplinar, na qual espaço e tempo são esquadrihados a fim de controlar a atuação dos corpos. Essa tecnologia, amplamente utilizada, por exemplo, nas linhas de montagem fordistas, foi alvo de contestação nos anos 1960 e 1970 e, a partir dos anos 1980, o capitalismo neoliberal, ou o novo capitalismo, procurou ultrapassá-la, lançando mão de mecanismos de controle menos visíveis, propostos em manuais de gestão pós-fordistas, como a GQT, objetivando governar condutas e aumentar a produtividade dos indivíduos, mas procurando exercer o poder de domínio de modo mais refinado e camuflado (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2007).

Além de protestar contra um controle disciplinar, Olivier também resiste e opõe-se às novas tecnologias de governabilidade das condutas, típicas de nossa sociedade da comunicação e do controle (*I have to spend all the time writing reports, answering your telephone messages and attending meetings*). Como vimos no capítulo 5, no meio corporativo, perpassado pelo discurso do capitalismo neoliberal e do discurso de estilos administrativos pós-fordistas, há um processo de modulação subjetiva contínua, ativado por meio de rituais de adesão, como as reuniões, as conferências, as metas, as avaliações constantes, os relatórios, o que contribui para

a sensação de que nada se termina nunca e de que o sujeito está numa eterna moldagem autodeformante (DELEUZE, 1990a, p. 225).

Importante observar que Olivier protesta contra o uso das novas tecnologias para controlar os sujeitos (*I have to spend all the time [...] answering your telephone messages*). Em nossa sociedade contemporânea, as novas mídias sociais e o celular tornaram-se “coleiras” pelas quais se dá permissão para o trabalho adentrar outros setores da vida dos indivíduos, instando-os a se manifestarem, a disponibilizarem mais de si ao trabalho e de permitirem um controle mais acirrado de seus corpos e de suas condutas.

Enquanto Olivier questiona determinadas estratégias de modulações subjetivas, ele se submete à fixação de metas (*I've got to be out there selling, twenty-four hours a day*), a qual também é uma estratégia de modulação de subjetividades, dado que incita o indivíduo a se adaptar e modificar-se a fim de atingir os objetivos instituídos pela companhia. No entanto, como há o estabelecimento de recompensas, produz-se o efeito de que essa prática é algo razoável e que vale o esforço para atingir as metas, fazendo com que o sujeito internalize, voluntariamente, as práticas de subjetivação da companhia, mesmo que se tenha que *to be out there selling, twenty-four hours a day*, forçando o indivíduo a constituir-se em sujeito do trabalho intensivo.

Em *Maybe, but you can't just do what you like, when you like, Olivier. Discipline is important...*, o chefe, Todd, inicia sua fala acenando para uma provável concordância com o dizer prévio de Olivier. Contudo, mais uma vez, pela estrutura “A but B”, valoriza-se a segunda parte da proposição (*you can't just do what you like, when you like*) em detrimento da primeira. Em outras palavras, é fundamental submeter-se às normas e rituais da empresa, acrescentando que atingir as metas não basta, visto que parece que a empresa quer também o tempo e a disposição do sujeito, o qual deve se entregar por prazer, convicção e afinidade com a política da companhia.

Em *Discipline! Control! Look, I've had enough*, Olivier rebela-se contra o modo como o poder de controle é exercido na companhia, em que algumas estratégias de controle são aplicadas explicitamente e outras disfarçadamente. Como Foucault (1982, p. 288) enfatiza, numa relação de poder, definida como um “conjunto de ações sobre ações possíveis”, a liberdade é um fator constitutivo. É nesse sentido que podemos compreender a decisão de Olivier de deixar a empresa. Portanto, sua

resistência configura-se na decisão de confrontar seu chefe e de demitir-se, excluindo-se dessa relação. Porém, nem todos têm essa liberdade de escolha, nem todos podem optar por não ter um emprego por um período de tempo ou por um tempo indeterminado, dada a instabilidade do mercado de trabalho na atualidade, especialmente se o sujeito não tem um *status* de empregabilidade desejável, com as habilidades e capacitações exigidas pelo mercado, ou é jovem ou velho demais (cf. SAVIANI, 2008). À empresa caberá preencher aquela posição vaga com um indivíduo que se disponha a se submeter aos processos de subjetivação instaurados na instituição, preferencialmente, voluntariamente, sem resistências e questionamentos.

Ao refletirmos sobre os objetivos didático-pedagógicos desse excerto no ML-PRE, podemos perceber não apenas os objetivos linguísticos e conversacionais, como também os de ordem ideológica, veiculando noções de como um funcionário não deve ser no meio corporativo a fim de ser bem-sucedido. Nesse sentido, Olivier representa um antimito, pois se constitui em sujeito da contestação e sujeito que não se submete inteiramente aos processos subjetivos instituídos na companhia, mesmo que se disponha a ser o sujeito do trabalho intensivo. Nesse excerto, produz-se um alerta ao aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial: não basta atingir as metas da empresa; deve-se sujeitar às suas práticas e rituais, por convicção ou por conveniência e, preferencialmente, sem protestar, do contrário o destino desse sujeito, será a exclusão.

S. 99 indica-nos uma forma de resistência ainda não tratada neste capítulo:

Talking about work and leisure

Complete the conversation. Drag a word from the list to the correct box.

A: **What do you like best about your job?**

B: **First, I work flexible** hours. That's really good. Then, **I often meet my colleagues** after work. **We sometimes go for a meal.** From time to time **we go to the gym or to the swimming pool.**

A: Mm, that's great! And what do you usually do at the weekend?

(...)

S. 99: ML-EL – Unit 2 – Skills

Enquanto nos excertos anteriores observamos manifestações explícitas de protesto contra formas de subjetividade exigidas pela empresa, em S. 99, a

resistência se dá por uma recusa silenciosa do indivíduo em se constituir nas subjetividades indicadas para o sujeito de sucesso do meio corporativo.

Ao ser indagado sobre o que mais gosta em seu trabalho, B explica que gosta de seu horário flexível (*First, I work flexible hours*), sublinhando que esse fator é o mais importante, dada a presença do advérbio *First*. Em segundo lugar, acrescenta o que faz rotineiramente com seus colegas fora do ambiente de trabalho: *I often meet my colleagues after work. We sometimes go for a meal. From time to time we go to the gym or to the swimming pool*. Ou seja, B não menciona nada sobre sua função, suas tarefas e os desafios na empresa, se gosta ou não do que faz, se viaja a negócios etc. Demonstra-se, dessa forma, um não engajamento do funcionário com a empresa e seu trabalho. O que atrai B a seu emprego é a possibilidade de não ter um horário rígido e as relações humanas, isto é, a amizade com seus colegas.

Importante destacar que, nos materiais digitais examinados, não se fala de amizades e raramente de relações familiares. Esse fato pode ser explicado pelo argumento de que essas séries didáticas enfocam o ensino de inglês para negócios. Por outro lado, alguns temas alheios ao inglês para negócios são amplamente abordados nesses materiais, como as viagens a turismo e o consumo, sobretudo como atividade de lazer. Concluímos que, se as relações de amizade não são tratadas, é porque os autores e as editoras desses materiais digitais não acreditam que esse tema tenha alguma relevância no meio corporativo. No livro do professor da série ML, afirma-se: “Market Leader é um novo curso extensivo de inglês para negócios desenvolvido para trazer o mundo real dos negócios internacionais para a sala de aula de ensino de línguas” (BARRAL, 2008, p. 5, tradução nossa)⁶⁵. Assim, deduzimos que, se o tópico amizade é praticamente apagado, é porque este não é entendido como constitutivo do “mundo real dos negócios internacionais” (BARRAL, 2008, p. 5). Por outro lado, devemos nos perguntar como entender a “permissão” para que essa manifestação ocorra.

A maioria dos excertos examinados neste capítulo mostra o sujeito do protesto como um antitema do meio corporativo, pois este é representado como

⁶⁵ Nossa tradução para o trecho: “Market Leader is an extensive new Business English course designed to bring the real world of international business into the language teaching classroom” (BARRAL, 2008, p. 5).

insensato, incoerente, individualista, sem espírito de equipe. Porém, a subjetividade construída em S. 99 mais se assemelha a um modelo alternativo do que a um antimodelo. O sujeito construído nesse excerto é o sujeito que valoriza a amizade e o esporte (*I often meet my colleagues after work; we go to the gym or to the swimming pool*). Este oferece um contraponto ao sujeito do neoliberalismo, visto que o único fator positivo que menciona de seu trabalho é o horário flexível. Dessa forma, pelo seu silêncio, implica-se o sentido de que não há nada favorável a se dizer sobre sua vida laboral.

Pelo silenciamento, o sujeito produzido em S. 99 se recusa a constituir-se em sujeito do trabalho intensivo, sujeito da modulação permanente, sujeito da ambição, sujeito da meritocracia, sujeito da mobilidade, sujeito do consumo, sujeito da produtividade e sujeito que encontra prazer em seu trabalho, simplesmente evitando falar do trabalho. De fato, esse sujeito contrasta com o que é valorizado na contemporaneidade, conforme reflexões de Bauman (1999, 2005), Canclini (2010) e Lipovetsky (2004, 2012), em que o sujeito valoriza a liberdade de movimento, evitando as ligações que o prendem a pessoas e lugares, estando sempre atento às novidades em todos os setores de sua vida, do consumo às relações humanas, sempre disposto a deixar para trás o velho e a experimentar o novo, esquivando-se de fidelizações e de fixações.

A partir do conceito de heterogeneidade da linguagem descrito no capítulo 3, pelo qual em todo dizer há uma polifonia de vozes (BAKHTIN, 1995), entendemos que os enunciados produzidos em S. 99 dialogam com o já-dito, com tudo o que já foi dito a respeito de nossa contemporaneidade, com o discurso do liberalismo, do neoliberalismo, do fordismo, do pós-fordismo e da globalização. Dessa maneira, tendo como base as condições de produção do discurso dos materiais digitais deste estudo, entendemos que o sujeito produzido nesse excerto posiciona-se como uma voz alternativa ao sujeito do meio corporativo descrito neste trabalho.

Embora o sujeito sempre se esforce para imprimir uma coerência ao seu dizer, tal coerência é apenas uma ilusão, pois em suas palavras, sentidos inesperados e indesejados podem emergir. Portanto, ainda que os autores e editores tenham almejado uma coerência interna em seus materiais, em consonância com o que imaginam ser natural e apropriado no meio corporativo da contemporaneidade, perpassado pelo discurso do neoliberalismo, acabaram

resgatando e atualizando enunciados que ainda circulam em nossa sociedade sobre o que é trabalhar e seus desdobramentos, mas que não estão alinhados com o que as corporações demandam. É também por esse viés que examinaremos o último excerto deste capítulo:

Figura 26 - BSU2, Unit 4, Vocabulary

O tema da unidade 4 do livro didático BSU2 é *Experience*, onde se abordam projetos, produtos, experiências do passado e, em sua última parte, trata-se do final de semana e da vida em casa (*Life at home*). Essa ocorrência destoa dos temas apresentados nessa série, os quais giram em torno do trabalho, e quando se escapa desse tópico, prevalecem as questões referentes à mobilidade e ao consumo, sobretudo viagens e restaurantes. Assim, o simples fato de se falar da vida fora do trabalho, especificamente da vida em casa, já constitui uma novidade nesses materiais. Por outro lado, esse tema é muito recorrente em séries regulares de ensino de inglês para fins não específicos. Houve, portanto, um resgate do mesmo,

isto é, do que é considerado lugar comum nos materiais de ensino de inglês, mas, ao ser inserido na série BSU, voltado para o ensino de *business English*, provocou um deslocamento em relação ao que se propõe como subjetividades que se devem assumir na contemporaneidade.

A subjetividade construída na Figura 26 diverge do que constatamos ao longo dos seis CD-ROMs analisados, nos quais, ao se falar de final de semana, este é dedicado ao trabalho, para ir à empresa, elaborar ou ler relatórios, participar de cursos e conferências ou viajar a negócios. A exceção são as viagens a turismo, as quais se constituem em prêmio ao sujeito de sucesso do meio corporativo. De modo análogo a S. 99, produz-se uma subjetividade alternativa ao que é incansavelmente reiterado ao longo dos materiais digitais, ou seja, alternativa ao sujeito do trabalho intensivo, sem vida familiar ou acadêmica, sujeito da mobilidade, do consumo, da modulação contínua, da inovação etc. Em outras palavras, deixa-se escutar a voz do sujeito da vida privada, que realiza atividades cotidianas nada glamourosas (*clean the house, cook a meal, do some gardening, go shopping*), do sujeito do ócio (*watch TV, have a lie in*), com vida cultural (*go to the cinema*) e com amigos (*have friends round*).

Na Figura 26, houve uma fuga do projeto totalizante dos materiais digitais examinados, deixando entrever uma vida privada não determinada pelo trabalho, longe das tecnologias da sociedade de controle, e das demandas do capitalismo neoliberal. Com efeito, as atividades representadas pelas imagens na Figura 26 configuram um resgate do que muitos ainda desejam ter em suas vidas, mesmo que raramente possam realizá-las e mesmo que não coincidam com os dizeres sobre sucesso e felicidade na contemporaneidade.

Sem criar um sujeito antimodelo, esse excerto produz uma subjetividade que resiste ao que é valorizado em nosso momento atual, profundamente influenciado pelos discursos do neoliberalismo e da globalização, com seus desdobramentos que implicam um sujeito norteador pelo trabalho, desejoso de mobilidade e de consumo, assombrado pelo desemprego, com sua vida familiar, acadêmica e privada fortemente afetada pelo trabalho e suas novas demandas subjetivas.

Constatamos, assim, que o discurso dos materiais digitais deste estudo empreende um processo de subjetivação homogeneizante poderoso, voltado para a

formação de subjetividades condizentes com o discurso da política econômica do neoliberalismo. Numa forma de antecipar posicionamentos críticos aos enunciados hegemônicos, o sujeito que resiste e protesta, na maioria das vezes, é construído como um antitemodelo que não deve ser imitado. Porém, como nenhum discurso é isento de contradições, equívocos e rupturas, observamos manifestações de resistência aos dizeres hegemônicos propagados nos materiais digitais, em que o sujeito que resiste apresenta-se como alternativa às subjetividades produzidas por esse mesmo discurso, atestando que os deslocamentos e as fugas inscrevem-se no próprio discurso totalizante que procura silenciar e desqualificar vozes dissonantes.

Neste capítulo, verificamos momentos de conflito e de resistência, confirmando nossa premissa de que em toda relação de poder, a liberdade e a resistência são elementos constitutivos (FOUCAULT, 1982). No entanto, o discurso pedagógico dos materiais analisados, imbricado no discurso do neoliberalismo e da globalização, produziu a representação de que o sujeito do protesto é incoerente, insensato, individualista, encenqueiro e que, portanto, não deve ser um modelo a ser seguido.

Confirmando a impossibilidade de se ter controle absoluto do que se diz, averiguamos manifestações de fuga ao controle homogeneizante dos autores e editores dos materiais digitais estudados ao deixarem “escapar” dizeres que não se afinam com o discurso do neoliberalismo, do (pós) fordismo e da globalização. Assim, contrapondo-se à hegemonia desses discursos, engendraram-se subjetividades que valorizam a amizade e uma vida além do trabalho, mesmo que de modo bastante tímido e raro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movidos pelo interesse em saber o que ensinam os materiais digitais voltados para o ensino de *business English*, além da língua inglesa, empreendemos uma análise de seus dizeres, focada na produção de subjetividades para o aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial, a partir das articulações discursivas, averiguando o modo como se relacionam com os discursos do neoliberalismo e da globalização.

Estabelecemos três focos em nossos objetivos específicos. Primeiro, estudar a discursividade dos CD-ROMs, seus imbricamentos discursivos e as subjetividades produzidas. Segundo, investigar a noção de tecnologia subjacente nesses materiais, estudando como atualizam em sua configuração o mesmo, ou seja, práticas familiares em LDs, e o diferente, distanciando-se dos LDs, além dos efeitos nas construções subjetivas. Terceiro, analisar a representação da língua inglesa, como esta é apresentada ao sujeito (como língua estrangeira, World English(es), língua franca ou língua internacional) e como incide em sua subjetividade.

Pelo estudo de suas composições, nos materiais digitais que formam o *corpus* desta pesquisa, constatamos que a noção de tecnologia implícita é aquela da primeira geração de automação (Web 1.0), transferindo para a mídia digital práticas já consolidadas em outras tecnologias, sobretudo a do papel impresso. Por isso, os CD-ROMs estudados não configuram uma ruptura com os LDs, não utilizam a mídia digital como uma nova forma de construir conhecimento, de significar e de agir no mundo.

Verificamos que os materiais digitais do BR assemelham-se a um LD de outrora, a um dicionário e a uma enciclopédia, com reaproveitamento de seções dos LDs do aluno, sem a presença de imagens, de vídeos e com tendência monocromática, apoiando-se exclusivamente nos recursos gráficos da linguagem escrita. Ironicamente, as páginas dos LDs dessa coleção demonstram preponderância da lógica da imagem, enquanto as telas de seus CD-ROMs apresentam-se como páginas de livros antigos, regidos pela lógica da escrita. Já os

CD-ROMs do BSU compõem-se de atividades inéditas em relação aos LDs da série e incluem imagens, as quais ora têm a função de uma reprodução unívoca da realidade, norteadas por seu discurso pedagógico (fundado no discurso científico da linguística aplicada, voltado para metodologias de ensino como o método direto, o audiolingual e o audiovisual) e ora têm o papel de ilustrar ou contextualizar a situação de enunciação. Enquanto os materiais digitais do ML recorrem às imagens congeladas, visando à contextualização de situações enunciativas, e reaproveitam seções do LD do aluno (como em *Grammar*, *Listening* e parte de *Case studies*), adicionam uma narrativa em vídeos e uma atividade (*Maze*) que, em princípio, oferece uma multiplicidade de percursos ao aprendiz, utilizando de maneira mais intensa os recursos que a mídia digital disponibiliza. Importante sublinhar que, devido ao discurso pedagógico do ML, o uso desses vídeos sofre um forte reducionismo, visto que os exercícios de verificação de compreensão limitam-se a questões de múltipla escolha, as quais requerem do aprendiz mera localização de informação.

No caso da atividade *Maze*, representativa de uma abordagem de ensino baseada em tarefas, esta se revela a serviço de um projeto pedagógico norteados pelos preceitos do neoliberalismo. Por isso, apesar de *Maze* ter o potencial para promover uma subjetividade mais autônoma e reflexiva, por causa de seu projeto educacional, orientado pelo discurso neoliberal e por estilos administrativos (pós) fordistas, produz uma rarefação discursiva que força o aprendiz a escolher somente as alternativas previamente selecionadas pelos autores e editores. Assim, o discurso pedagógico, aliado a um projeto neoliberal, restringe tão intensamente o que se pode dizer que essa atividade torna-se um simples exercício de múltipla escolha, no qual apenas as alternativas condizentes com o discurso hegemônico são consideradas corretas, promovendo a introjeção de valores do neoliberalismo, disseminados por meio de práticas de gestões administrativas.

Convém destacar que o discurso pedagógico desses materiais digitais mostra-se profundamente heterogêneo, inclusive distanciando-se do que os autores das coleções anunciam no livro do professor, oferecendo atividades convencionais do discurso escolar, tais como preencher lacunas, ligar colunas e escolher alternativas, acrescentando que em todos os materiais digitais valoriza-se o conhecimento gramatical. Por serem afetados por discursos de metodologias

centradas no professor e no material didático, como o método da tradução e o método direto, no BR e no BSU destaca-se a importância da pronúncia, sobretudo no BSU, dado que além dos exercícios de repetição, há os ditados, lembrando que, ao ser usado apenas como um CD de áudio, este apresenta exercícios de substituição e de transformação, visivelmente influenciados pelo método audiolingual. Igualmente, as três séries apresentam atividades originárias de abordagens comunicativas, principalmente o ML.

Averiguamos que as três séries tratam o sujeito na forma imperativa e raramente contextualizam as situações dos exercícios. Apenas no ML, em algumas subseções de *Maze* (em *Case studies*), há a inclusão de formas alternativas de falar com o aluno, colocando um desafio ou questionamento em vez de uma ordem, o que projeta uma subjetividade menos passiva. Esse mesmo material, em algumas seções, contextualiza as situações de enunciação, embora não de modo majoritário.

Portanto, pelos tipos de exercícios e modo de tratar o aprendiz/futuro ou atual trabalhador do meio empresarial, produz-se uma forma de subjetividade para esse sujeito: obediente, passivo, realizador de atividades repetitivas e mecânicas. Essa subjetividade encaixa-se nos moldes da política de produção e administração do fordismo, o que contrasta com o que pesquisadores apontam como sendo requisitos para o trabalhador na contemporaneidade: autônomo, flexível, colaborativo, imaginativo.

No que diz respeito à língua inglesa, nas três séries de materiais digitais analisadas, o inglês é representado como a língua da comunicação global no mundo corporativo, língua necessária, língua preciosa, valorizada no mercado por propiciar o sucesso no âmbito do trabalho, permitindo ao sujeito a mobilidade física, virtual, social e global. O inglês é construído como um passaporte para o sucesso, garantindo ao seu detentor o poder de mobilidade e de consumo. Salientamos que a importância da língua inglesa e seu papel na contemporaneidade nunca são expressos verbalmente, mas apenas “demonstrados” nas situações de enunciação com falantes de diferentes línguas maternas, em que o inglês assume a função de língua de contato intercultural.

Nos livros do professor das séries BR e BSU, fala-se do papel do inglês como língua franca e língua internacional do mundo dos negócios, acrescentando que, por

essa razão, são apresentados “sotaques variados”. No entanto, após examinarmos as produções acústicas desses materiais, constatamos que nas seções onde o aprendiz deve falar e repetir ou nas seções onde o inglês é apresentado como referência (como em *Glossary* e *Phrasebank* no BR e *Vocabulary* no BSU), somente nativos da língua inglesa são ouvidos, com forte predomínio da variante de prestígio da Inglaterra. Interessante ressaltar que nos CD-ROMs do BSU raramente se ouvem não nativos. Por outro lado, em algumas ocasiões escutam-se diferentes variantes da língua inglesa, como a americana, a irlandesa, a australiana, enfim, variantes faladas por povos onde a língua inglesa configura-se em língua materna da maioria da população. Nas poucas ocasiões em que ouvimos não nativos da língua inglesa, estes ficam restritos às atividades de compreensão oral. De modo análogo ao BR e ao BSU, nos CD-ROMs do ML prevalece a variante de prestígio da Inglaterra.

Concluímos, por conseguinte, que o inglês ensinado nas três séries é o inglês como língua estrangeira, com um modelo específico a ser adquirido, a variante de prestígio da Inglaterra, a qual pode ser discernida tanto pelo sotaque dos falantes como pelo uso de vocábulos, expressões e grafia. Nesse sistema, o nativo tem papel preponderante e o aprendiz constitui-se em turista linguístico, fadado à imperfeição na missão de imitar o nativo, guardião da língua, e de apagar a influência de sua língua materna.

Importante sublinhar que, ao se ensinar uma língua como língua estrangeira, ensina-se também sobre a cultura, a história e os valores dos povos que falam aquela língua como língua nativa. Porém, nos materiais analisados, verificamos um meticuloso apagamento de formulações verbais sobre a cultura, os costumes e a história dos povos anglófonos, engendrando o efeito de que o inglês configura-se em língua franca do mundo dos negócios (e do turismo) internacional, não possuindo laços culturais com nenhum povo, sendo, portanto, uma língua sem donos e sem peso ideológico.

A representação do inglês como língua franca ou língua internacional, língua sem donos e sem vínculos culturais com povos de maioria anglófona, contribui para o enfraquecimento de resistências ideológicas que grupos de aprendizes podem ter devido ao passado imperial e expansionista da Inglaterra e à política externa

intervencionista dos Estados Unidos, além da forte influência econômica e cultural tanto dos Estados Unidos como da Inglaterra ao redor do mundo.

Apesar de esses materiais digitais silenciarem os comentários verbais sobre os povos anglófonos, percebemos um forte traço de união entre a língua inglesa e os povos anglicizados: a cultura do neoliberalismo e de estilos administrativos orientados por essa política econômica, amplamente disseminados nos Estados Unidos, Inglaterra e outros países ricos do hemisfério norte. Assim, ainda que esses materiais digitais não apresentem uma orientação metodológica de ensino de línguas robusta, mostrando-se ecléticos, revelam um vigoroso projeto pedagógico: ensinar inglês e, ao mesmo tempo, ensinar a como ser e agir no meio corporativo para ser bem-sucedido, valorizando subjetividades específicas e desqualificando outras, veiculando valores neoliberais e práticas de gestão empresarial como se fossem verdades inquestionáveis.

Movidos por esse projeto educacional, no discurso dos materiais digitais desta pesquisa, instaura-se um processo de subjetivação homogeneizante, articulado no entrecruzamento do discurso pedagógico, do neoliberalismo, da globalização e da propaganda, que produz construções subjetivas consoantes a uma visão corporativa, globalizada e neoliberal do mundo. Dessa maneira, constrói-se um “mapa subjetivo”, indicando ao aprendiz/futuro ou atual trabalhador do âmbito empresarial como deve se constituir a fim de ser bem-sucedido. A base do sucesso é o sujeito da língua inglesa que, ao dominar essa língua, mais especificamente a variante de prestígio da Inglaterra, poderá ocupar altos postos nas multinacionais, amplamente propagandeadas nos CD-ROMs, o que lhe permitirá constituir-se em sujeito da mobilidade e do consumo, atravessando fronteiras sem dificuldades, munido de seu poder de compra, mantendo-se sempre em movimento e atento às novidades, evitando as fidelizações e os laços que possam prendê-lo a uma localidade, provocando, desse modo, a eventual perda de boas oportunidades.

Em contrapartida aos prêmios da mobilidade e do consumo, propiciados pela inclusão no mercado, preferencialmente nas multinacionais, exige-se que o indivíduo se constitua no sujeito da inovação e da inventividade (essencial para a sobrevivência da companhia), no sujeito do trabalho intensivo, iniciando cedo o trabalho, terminando tarde, disponibilizando seus finais de semana, permitindo que o

trabalho permeie outras esferas de sua vida, como a familiar, a social, a desportiva, a do lazer, a fim de não ocupar a posição de desempregado e ser forçado a constituir-se em subjetividades não desejadas. Importante destacar que, nesses materiais digitais, a figura do desemprego é constantemente referida, atuando tanto como força motriz para que o sujeito não deixe de investir em seu potencial de empregabilidade, como alerta àqueles que não se enquadram nas políticas da corporação.

Rumo ao sucesso, o indivíduo deve, igualmente, se submeter a uma modulação subjetiva permanente, baseada em tecnologias da sociedade de controle, instaurada na companhia, por meio da qual se procura garantir que o trabalhador ajuste-se às suas demandas, “vestindo a camisa” da empresa e provando seu engajamento. Materializaram-se no fio discursivo dos materiais digitais estudados vários exemplos de práticas subjetivas modalizantes, como as (auto) avaliações, os infindáveis relatórios, os rituais burocráticos, a necessidade de participar das reuniões, dos congressos, das conferências, de fazer cursos e treinamentos para aprender a trabalhar em equipe, para melhorar a comunicação, para gerenciar o tempo de modo eficaz, para aprender a conviver com o estresse, para aperfeiçoar conhecimentos computacionais e para estar constantemente se atualizando e adquirindo novas competências a fim de progredir na carreira. Como Saviani (2008) ressalta, exige-se do indivíduo graus cada vez mais elevados de escolarização e a empresa se encarrega de instruir seus funcionários de modo a contemplar as necessidades específicas dela, incorporando a escola em seu espaço, atestando o esmorecimento dos limites entre as instituições disciplinares, que já não mais se restringem a espaços confinantes, conforme nos explica Deleuze (1990a,b). É por esse prisma que podemos compreender as ocorrências discursivas em que notamos o trabalho adentrando outros setores da vida do indivíduo por meio da “coleira” do celular e das novas tecnologias da informação e da comunicação, alcançando o trabalhador onde quer que esteja e a qualquer momento.

Por meio de nossa análise, averiguamos que não basta constituir-se em sujeito do trabalho intensivo: é preciso provar seu engajamento no trabalho e adesão às diretrizes da companhia. Se, por um lado, o funcionário realiza algumas dessas práticas modalizantes como um mero ritual formal visando não ser eliminado da força de trabalho, não se entregando de corpo e alma, por outro, incorpora,

voluntariamente, de tal maneira algumas práticas, como o alcance de metas, que exerce sobre si mesmo o poder de controle para modificar-se e atingir os objetivos estabelecidos por meio de uma política de meritocracia, o que lhe possibilita um eventual recebimento de bonificação, promoção etc.

A vigilância, exemplo de tecnologia modulatória de subjetividades, continua sendo aplicada nas companhias, mas, em vez de se limitar à forma hierarquizada (recorrente nas disciplinas), é pulverizada ao longo das camadas hierárquicas, em que chefes avaliam funcionários e estes, por sua vez, avaliam seus líderes ao mesmo tempo que os pares também se vigiam, provocando um ambiente de permanente suspeita, propiciando o autopolicimento e a internalização das normas e princípios da corporação. Acrescentamos que as sanções normalizadoras continuam presentes no ambiente empresarial, assim como na escola, com um sistema de gradação de penalidades e suas respectivas ações corretivas. Observamos em nossas análises que, para determinadas faltas, como perder o tempo da empresa (navegando na internet), não demonstrar engajamento (faltando às reuniões e não realizando a burocracia exigida) e não atingir as metas, a penalidade máxima pode ser aplicada, isto é, a demissão.

Conforme argumentam Boltanski e Chiapello (2007) e Pelbart (2003), a partir da década de 1980, tendências administrativas pós-fordistas ganham força, reinventando o capitalismo ao incorporarem as críticas feitas a este, sobretudo cristalizadas no estilo de produção e administração fordista. Dessa forma, propõem oferecer condições igualitárias de trabalho a diferentes grupos sociais, promovendo, aparentemente, um ambiente mais amigável e informal, em que a hierarquia social da empresa fica menos rígida, incentivando um trabalho menos repetitivo e mecânico, solicitando um investimento criativo e sensível do trabalhador, exigindo um funcionário com capacidade de conectar pessoas e conhecimentos, valorizando o trabalhador que sabe se comunicar de modo eficaz, que sabe gerenciar o tempo, as pessoas e os conflitos, trabalhando em equipe de modo colaborativo.

A partir do quadro exposto, em nossa análise do discurso dos materiais digitais, averiguamos também o estabelecimento de um diálogo com enunciados que questionam o capitalismo, antecipando a crítica de que o ambiente de trabalho é discriminatório, reservando à mulher e a determinados grupos de diferentes

nacionalidades e etnias apenas lugares subalternos. Assim, por meio de imagens, situações de enunciação e formulações verbais, há um esforço em construir a representação de que o meio corporativo é justo e oferece condições igualitárias a todos, em que as habilidades, competência e mérito são os elementos levados em consideração para a promoção e ascensão hierárquica. Contudo, percebemos que, em alguns momentos, “escaparam” manifestações que contradizem essa representação, como no recorte discursivo em que, ao se comentar o fato de um *boss* mandar os funcionários se exercitarem na academia da empresa, é referido como *he* e mesmo sendo corrigido prontamente, produz o efeito de que o comum é o chefe ser homem (cf. capítulo 4, S. 1, pp. 140-142). Outro exemplo é a representação negativa de povos hispânicos e francófonos como aqueles que não sabem se comportar em uma reunião, que não sabem se manter “em seu devido lugar”, que são individualistas, sem espírito de equipe, intransigentes e difíceis (cf. capítulo 6, cena 1, pp. 237-243, e capítulo 7, S. 98, pp. 270-272). A partir de seu projeto pedagógico de ensinar não somente a língua inglesa, mas também a cultura neoliberal aplicada ao âmbito do trabalho, os materiais digitais deste estudo ensinam ao aprendiz/futuro ou atual trabalhador a como (não) ser e (não) agir no meio corporativo, propagando visões preconceituosas dos povos latinos ao mesmo tempo que veiculam a imagem de que é natural os anglo-americanos ocuparem posições de liderança enquanto outros povos ocupam posições subordinadas.

O discurso dos materiais estudados mostrou-se constitutivamente heterogêneo, privilegiando, por vezes, o discurso pós-fordista (com a preponderância de estratégias do poder da sociedade de controle), considerando o que o mercado espera na contemporaneidade e, por vezes, o discurso fordista (com predomínio de estratégias do poder disciplinar). Desse modo, há manifestações enaltecendo o trabalho em equipe e colaborativo, com os indivíduos participando das várias fases do projeto, em que a inovação é resultado de esforço coletivo, mas há, ao mesmo tempo, dizeres que incitam o trabalho individual, competitivo, compartimentalizado e em que a inovação é fruto da inventividade individual. Se, às vezes, retrata-se o ambiente de trabalho como um lugar, aparentemente, informal e amigável, há ocasiões em que esse ambiente é representado como um lugar atravessado por uma hierarquização rígida onde se deve demonstrar respeito aos superiores abertamente, onde se recorre à pressão, intimidação e ameaça para

estimular a produção enquanto nos estilos pós-fordistas prefere-se usar prêmios, bonificações, promoções para incentivar o aumento da produção, isto é, a partir de uma tecnologia da sociedade de controle, em que o indivíduo internaliza, por conveniência ou por convicção, as exigências da companhia. Nessa interconexão de vozes, produz-se uma “cacofonia discursiva”, em que o sujeito de sucesso se constitui, no mínimo, de forma contraditória, ajustando-se às demandas, momentâneas ou estáveis, da companhia, tornando-se ora sujeito do fordismo e ora sujeito do pós-fordismo.

Fundamental ressaltar que, por mais heterogêneo e conflitante que o discurso corporativo apresentado nesses materiais possa parecer, provocando subjetividades contraditórias, há um processo de homogeneização, regido por dizeres hegemônicos, que procura silenciar críticas ao discurso do neoliberalismo.

Ao longo de nosso trabalho, foi possível confirmar nossa hipótese de que o discurso dos materiais digitais que acompanham os livros didáticos com foco no mundo corporativo constrói subjetividades heterogêneas e contraditórias, e o discurso que pretende inculcar um único modelo de sujeito apresenta fissuras que possibilitam momentos de resistência e de constituição de subjetividades não hegemônicas no mundo globalizado. No entanto, a maior parte das manifestações de resistência analisadas no capítulo 7 faz parte do projeto pedagógico desses materiais digitais de ensinar a como (não) ser no meio empresarial. Em outras palavras, verificamos a tendência em representar o sujeito que resiste e questiona os enunciados do neoliberalismo e da globalização como um antimodelo, aquele que não deve ser emulado e que corre o risco de ser excluído do meio corporativo devido à sua conduta.

Constatamos que o processo de subjetivação colocado em funcionamento no discurso dos materiais digitais de ensino de *business English* tem grande poder homogeneizante e realizou-se um acirrado controle de seus dizeres, a ponto de praticamente selar as fissuras desse discurso.

Entretanto, como é impossível termos controle total de nosso dizer, a “blindagem” discursiva empreendida pelos autores e editores não foi tão completa como se desejava, deixando escapar algumas raras e fugazes manifestações de resistência aos enunciados preponderantes do discurso do neoliberalismo e da

globalização, corroborando a declaração de Foucault de que onde há poder, há resistência e de que em toda relação de poder a liberdade é um elemento constitutivo (FOUCAULT, 1982, 1997b).

Apesar de haver escassas inscrições enunciativas de oposição ao discurso de supremacia do neoliberalismo nos materiais digitais de *business English*, as manifestações de vozes não sintonizadas ao discurso hegemônico indicam-nos que o próprio discurso que procura inculcar valores convenientes ao capitalismo neoliberal aponta alternativas às subjetividades instauradas no processo de subjetivação, lembrando-nos que, sim, há alternativas ao que nos impõem como sendo realidade imutável, e que, como bem lembra Foucault (1982), nos cabe resistir às formas de subjetividade que nos são impostas e questionar dizeres que se tornaram verdades em nossa contemporaneidade.

Concluimos que o discurso dos materiais digitais analisados neste estudo mostra-se constitutivamente heterogêneo, atravessado por diferentes discursividades, com a predominância do discurso neoliberal, o que provocou um processo homogeneizante, altamente eficaz, de produção de subjetividades em consonância com o discurso do neoliberalismo. Em sintonia com o discurso hegemônico desses materiais, a maior parte das manifestações de resistência e protesto serviu ao propósito pedagógico de ilustrar como não se deve constituir no meio corporativo. Por outro lado, nesse mesmo discurso houve manifestações de ruptura, propiciando a construção de subjetividades alternativas ao projeto totalizante posto em funcionamento no discurso desses materiais.

Enfim, ao examinarmos a discursividade dos materiais digitais desta pesquisa, questionamos seus dizeres, mergulhando no fluxo contínuo de um discurso sobre os materiais didáticos, resgatando o já-dito, contrapondo com dizeres de outros saberes, atribuindo novos sentidos e posicionamentos, desejando que as palavras aqui proferidas mobilizem investidas renovadas e indagadoras sobre o discurso escolar para que este não seja lugar, de modo preponderante, de mera reprodução, mas também de movimentos de transformação, oportunizando construções alternativas, talvez ainda não vislumbradas, mas desejadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. R. Entre **o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção de representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. 2008. 266f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada, na área de concentração Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ARAÚJO, C. E. B. **Ensino reflexivo e discurso neoliberal**: análise de uma experiência. 2002. 127f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AULETTE DIGITAL. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/> Acesso em 12/10/2014.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, 26 p. 91-151, 1982.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos (19)**, p. 25 - 42, Campinas, 1990.

_____. **Palavras Incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

APPADURAI, A. Grassroots globalization and the research imagination. **Public Culture**, v. 12, n. 1, 2000.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BLOCK, D., GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. Oxon: Routledge, 2012.

BOLOGNA PROCESS AND EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Disponível em: <http://www.ehea.info/>. Acesso em 15/10/2013.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **The New Spirit of Capitalism**. London, New York: Verso, 2007.

BRAGA, M. D. W. **O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle**. 2014. 243f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

_____. Representações de língua em dizeres de autores de materiais didáticos. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BRETON, J. M. L. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Third Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE

Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/start-up?q=start-up>
Acesso em 30/07/2014.

CANAGARAJAH, A. S. On EFL. Teachers, Awareness, and Agency. **ELT Journal**, vol. 53, n. 3, pp. 207-214, 1999.

_____. (Ed.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as Visões de Leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **A Argumentação e o Discurso Jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros**. 1996. 349f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Técnicas de vigilância e punição: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Verso & Reverso**, Rio Grande do Sul, v. 2004/2, nº 39, p. 1-13, 2004.

_____. Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso de cursos de línguas online. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume 1: A sociedade em rede. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2010.

CHENG, KAI-MING. The postindustrial workplace and challenges to education. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M. (Ed.). **Learning in the global era**: international perspectives on globalization and education. Berkley, Los Angeles, London: 2007.

_____. **Learning and society in a postal modern era**. Disponível em: http://www.india-seminar.com/2006/565/565_kai_ming_cheng.htm
Acesso em 5/8/2013

CLYNE, M.; SHARIFIAN, F. English as an International Language: Challenges and possibilities. **Australian Review of Applied Linguistics**, International Forum on English as an International Language, special forum issue edited by SHARIFIAN, F; CLYNE, M. 31 (3): pp.28. 1-28., 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Oxon: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

_____. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

_____. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A Celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, P. H. F.; GODOY, P. R. T. O capitalismo contemporâneo e as mudanças no mundo do consumo. **X Coloquio Internacional de Geocrítica**. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. Post-Scriptum: Sobre a sociedade de controle (1990a). In: DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010a.

_____. Controle e Devir. Entrevista a Toni Negri (1990b). In: DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1995) **Mil platôs. Volume 1: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 17, no. 3, 2007.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. Apêndice da primeira edição (1982). In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Apêndice da 2ª edição (1983). Michel Foucault entrevistado por H. Dreyfus e P. Rabinow. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Microfísica do Poder**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996a.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 14ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996b.

_____, **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Colégio de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996c.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997a.

_____. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997b.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Oxon: Routledge, 2000.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S. A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

_____. (Org.). Adeus à Escola Pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GIBLIN, R. O inglês por meio da música . In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

GRADDOL, D.; MEINHOF, U. (Eds.). English in a changing world – L'Anglais dans un monde changeant. International Association of Applied Linguistics, **AILA Review** 13, 1999.

GRADDOL, D. **English Next**. London: The British Council, 2006.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/> Acesso em 16/10/2014.

GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, nº 9, São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, p.213-227, 2007.

_____. Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

HALL, S. (Ed.) **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo, Editora 34, 2000. Também disponível em: <http://www.4shared.com/web/preview/doc/LDPTCalq> Acesso em 25/03/2014.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6ª edição. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HERNANDEZ, M. I. O. **Poder e resistência na aula de inglês como língua estrangeira: uma análise discursiva da interação professor/aluno**. 2001. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 2000.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL QUARTERLY**, vol. 40, no. 1, March 2006.

JORDÃO, C. M. A Posição do Inglês como Língua Internacional e suas Implicações para a Sala de aula. In: GIMENEZ, T. CALVO, L. C. S.; EI KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Volume 14. Campinas, S.P.: Pontes, 2011.

JUVIN, H.; LIPOVETSKY, G. **A globalização ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária**. São Paulo: Manole, 2012.

KACHRU, B. Standards, codifications and sociolinguistics realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R; WIDDOWSON, H. (Ed.). **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

_____. World Englishes: Approaches, issues and resources. **Language Teaching**, 25, 1-14. 129, 1992.

_____. Norms, models and identities. **The Language Teacher Online**. 1996, 20(10). Disponível em http://jalt-publications.org/old_tlt/files/96/oct/englishes.html

Acesso em 16/10/2012.

KEYNES, J. M. **A Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTIZ, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Oxon: Routledge, 2000.

_____. **Literacy in the New Media Age**. Oxon: Routledge, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London and New York: Routledge, 1996.

_____. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Hodder Education, 2001.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.), RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning**. 2º edition. Berkshire, England: Open University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LAZZARATO, M. Créer des mondes: Capitalisme contemporain et guerres esthétiques. **Multitudes**, 2004/1 no 15, p. 229-237.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo, Barcarolla, 2004.

_____. O reino da hipercultura: cosmopolitismo e civilização ocidental. In: JUVIN, H.; LIPOVETSKY, G. **A globalização ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária**. São Paulo: Manole, 2012.

MACHADO, R. Introdução: Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em análise do Discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP/Pontes, 1997.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania**. 2011. 248f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MAUDE, A. (Ed.) **The Right Approach to the Economy: Outline of an Economic Strategy for the Next Conservative Government**. London: Conservative Central Office and McCorquodale Printers Ltd, 1977. Disponível em: <http://fc95d419f4478b3b6e5f-3f71d0fe2b653c4f00f32175760e96e7.r87.cf1.rackcdn.com/BD6C9A0D56FC493BBF5E447BA9DF>

Acesso em 13/06/2013.

MODIANO, M. Linguistic Imperialism, Critical Integrity and EIL, in **ELT Journal**, v. 55, n. 4, pp. 339-346, 2001.

MORAES, R. C. C. **Neoliberalismo – de onde vem para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001. Disponível em:

http://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf

Acesso em 07/06/2013.

OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 27-37, jan./abr., 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm> Acesso em 27/08/2013.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **A Análise de Discurso: 3 épocas (1983)**. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. 2ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975)**. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PELBART, P. P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

PENNYCOOK, A. **The Myth of English as an International Language**. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2006.

_____. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London and New York: Routledge, 2007.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York, London, Routledge, 2010.

PERUCHI, I; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

PHILLIPSON, R. A response to the article "English as an International Language: Challenges and Possibilities", by Michael Clyne and Farzad Sharifian. **Australian Review of Applied Linguistics**. International Forum on English as an International Language, special issue edited by Sharifian, Farzad; Clyne, Michael. 31 (3): pp.29.1-29.9, 2008a.

_____. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. **World Englishes**, Vol. 27, No. 2, pp. 250–267, 2008b.

RAJADURAI, J. Revisiting the concentric Circles: Conceptual and sociolinguistic Considerations. **Asian EFL Journal**. Volume 7, Issue 4, Article 7, Dezembro, 2005. p.111-130. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/December_05_jr.php

Acesso em 16/10/2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O "World English" – Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T. CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Volume 14. Campinas, S.P.: Pontes, 2011.

SANDRONI, P. (Org.) **Novíssimo dicionário de Economia**. São Paulo, Editora Best Seller, 1999. Disponível em:

<http://introducaoaeconomia.files.wordpress.com/2010/03/dicionario-de-economia-sandroni.pdf> Acesso em 3/3/2014.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, 24, 209-239, 2004.

_____. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**. vol. 11, no. 2, p. 133-158, 2001.

SIFAKIS, N. The education of teachers of English as a língua franca: a transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 3, 2007.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S. A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

SIQUEIRA, A. P. B. L. **Representações de Proficiência e a Construção do Inglês como Língua Necessária na Pós-Graduação**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca: O Desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado. In: GIMENEZ, T. CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Volume 14. Campinas.: Pontes, 2011.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e sua causa. Volume I. Coleção Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996a.

_____. **A riqueza das nações**: a renda da terra. Volume II. Coleção Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996b.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI (Org.), M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

SOUZA, L. M. T. M. O Conflito de Vozes na Sala de Aula. In: CORACINI (Org.), M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

SOUZA, M. A. A. **Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras-Inglês.** 2011. 150f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLARD, D. B. (Eds.) **Globalization: Culture and Education in the New Millennium.** Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2004.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education.** London, Routledge, 1994.

WALSHAW, M. **Working with Foucault in Education.** Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 2007

BIBLIOGRAFIA DO *CORPUS* DE PESQUISA

BARRALL, I. **Market Leader**. Elementary Business English Teacher's Resource Book. New Edition. Edinburgh: Peardon Education Limited, 2008.

BARTRAM, M. **Business Result – Pre-Intermediate Teacher's Book**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

COTTON, D., FALVEY, D.; KENT, S. **Market Leader**. New Edition. Elementary Business English Course Book with Self Study CD-ROM. Harlow: Pearson Education Limited, 2007a.

_____. **Market Leader**. New Edition. Pre-Intermediate Business English Course Book with Self Study CD-ROM. Harlow: Pearson Education Limited, 2007b.

GRANT, D., HUGHES, J.; TURNER, R. **Business Result**. Elementary Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2009.

GRANT, D.; HUDSON, J. **Business Result**. Pre-intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2009.

IBBOTSON, M.; STEPHENS, B. **Business Start Up 1**. Professional English. Student's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2006a.

_____. **Business Start Up 2**. Professional English. Student's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2006b.

_____. **Business Start Up 1**. Professional English. Teacher's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2006c.

_____. **Business Start Up 2**. Professional English. Teacher's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2006d.

_____. **Business Start Up 1.** Professional English. Workbook with CD-ROM/Audio CD. Cambridge: Cambridge University Press, 2006e.

_____. **Business Start Up 2.** Professional English. Workbook with CD-ROM/Audio CD. Cambridge: Cambridge University Press, 2006f.

ANEXO A

São muitas as ocorrências encontradas nos materiais digitais deste estudo que ilustram a globalização das empresas e das economias, como no excerto abaixo retirado do CD-ROM ML-PRE da seção *Video*, em que uma narrativa em vídeo é apresentada em forma de noticiário com três cenas.

(...)

But one of the most interesting trends is the growth of 'back-office' IT services. Many Indian companies now receive data from their clients all around the world. They use that information to update the databases of their clients – even though those clients may be on the other side of the world.

For example, doctors in the USA often record medical notes on dictation machines. Other members of staff then have to listen to the recording and type the information into the hospital database.

Now, those voice recordings can be sent via the internet to India, where costs are much lower. There, the information is entered into the hospital's database by medically qualified staff, and it's available back in the USA within a few hours.

Legal records and databases are updated in a similar way – by properly qualified Indian lawyers. They work closely with their American counterparts on the other side of the world. But the work is done at a fraction of the cost.

The factors behind this growth are easy to see. Labour costs in India are low. There is a large English-speaking workforce of highly educated and highly qualified people.

Many of them have good IT skills.

Also, the Indian government is now offering tax incentives to companies developing call centre services and it looks as though the sector will continue to expand. Last year there were about 100,000 call centres worldwide, and that figure will probably increase to 300,000 in the next two years. By that time the industry will employ more than 18 million people across the globe.

(ML-PRE – Video – Cena 2)

No texto completo há uma exultação dos benefícios alcançados a partir da abertura da economia indiana ao mercado internacional em 1991: queda da inflação, aumento do investimento estrangeiro, melhoria do transporte aéreo entre Nova Déli e Mumbai, aumento da indústria automobilística com a fabricação de mais de meio milhão de carros anualmente e o surgimento da indústria de software estimada em 8,3 bilhões de dólares. Já o recorte discursivo em questão trata do desenvolvimento

de um tipo específico de serviço tanto para a área médica quanto para a de advocacia. Cabe destacar que esse tipo de serviço só pôde se desenvolver graças às novas tecnologias da informação e da comunicação, que permitem que esse trabalho seja feito à distância. A razão para a escolha da Índia para realizar o trabalho de suporte está clara no excerto: a mão de obra é barata, há um grande número de falantes da língua inglesa, altamente escolarizados e qualificados, com habilidade tecnológica. Acrescenta-se a isso, o estímulo do governo em forma de redução de impostos para que empresas abram seus *call centers* naquele país, com a oferta de milhões de novos postos de trabalho.

Embora o texto seja apresentado como do gênero jornalístico, este mais se assemelha a uma peça de propaganda⁶⁶. Isso ocorre devido à ausência do “outro lado” da história, tipicamente encontrado em artigos de jornal. Não há contrapontos, críticas ou menção de desvantagens. Na verdade, há uma antecipação de prováveis críticas ao texto ao se usar adjetivos para qualificar positivamente os trabalhadores indianos (*medically qualified staff, properly qualified Indian lawyers, highly educated and highly qualified people*), como se o fator negativo de terceirizar esse serviço aos indianos fosse obter um serviço de baixa qualidade. Nesse texto, são silenciados os aspectos negativos dessa terceirização globalizada: além dos trabalhadores americanos perderem postos de trabalho, fica a dúvida se os indianos estão sendo bem-remunerados, uma vez que recebem uma “fração” do que os americanos receberiam (*But the work is done at a fraction of the cost*).

⁶⁶ Por ter como objetivo vender um produto, um serviço, um estilo de vida, uma ideia ou um conceito, não se espera que uma peça de propaganda esteja comprometida com a “verdade”, visto que procura mobilizar o interesse do interlocutor em desejar o que se anuncia. Por outro lado, em nossa sociedade, o discurso jornalístico provoca efeito de lugar de produção de verdades incontestáveis, no qual os acontecimentos parecem ser retratos fiéis da realidade. Esse efeito é produzido pelo uso de diferentes recursos linguísticos, tais como discurso direto, discurso indireto, aspas, números e pelo uso de recursos imagéticos (fotos, ilustrações, gráficos, mapas, tabelas

etc.).

ANEXO B

Pearson Longman

MARKET LEADER PRE-INTERMEDIATE

[Wordlist](#) |
 [Print](#) |
 [Quit](#)

Unit 7 Listening

Successful marketing

Listen to a consultant talking about how his company helps businesses with their marketing strategy. Complete the text. Type one word in each box.

▶ ▶ ▶

- Now, a good marketing strategy is based upon a real understanding or customers as I've said, but, beyond that, being able to group customers, to understand who are the most attractive to your company and who are the least attractive; and then being able to target your offer and design your offer to meet the needs of the most attractive groups better than your competitors do.
- Now, a really good way of doing this is using a technique called customer segmentation – it's a market research technique, it's statistical, and what it does is just group similar types of people together, based upon their behaviours, their attitudes, where they live – those sort of things.
- So what we did for this client of ours was to design a questionnaire, to commission it, and then of course to analyse the research and what we found that statistically, there were probably about eight groups of customers that mattered in this market place, and before, the bank had really just been looking at one group of customers – everybody.

▶ Check answers
 ▶ Show answers
 ▶ Restart

Back
 Unit menu

Figura 27 – ML-PRE, Unit 7, Listening