

Marli Aparecida Rosa

**A RELAÇÃO ENTRE
DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA E
EMPREGABILIDADE
NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO
EM TEMPOS DE
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL
("GLOBALIZAÇÃO")**



**IEL
2003**

Marli Aparecida Rosa

**A RELAÇÃO ENTRE
DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA E
EMPREGABILIDADE
NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO
EM TEMPOS DE
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL
("GLOBALIZAÇÃO")**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira

Orientadora: Prof^a Dra. Carmen Zink Bolognini



**IEL
Campinas - SP
2003**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

Rosa, Marli Aparecida

R71r

A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital ("globalização")/
Marli Aparecida Rosa. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientadora: Carmen Zink Bolognini
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação e trabalho. 2. Identidade. 3. Análise de discurso. 4. Mercado de trabalho. 5. Educação - Ensino de segundo grau. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Carmen Zink Bolognini – ORIENTADORA

Prof^a Dra. Débora C. M. Baghin-Spinelli

Prof^a Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto

Prof^a Dra. Linda Gentry El-Dash

A minha mãe, Glória, por ter sempre me apoiado e
incentivado a prosseguir meus estudos,
apesar de todas as dificuldades.
A ela, a glória pela minha conquista.

A meus pais, Francisco e Glória,
e meus irmãos, Marcelo, Marcos e Marciano,
pelo amor, pelas renúncias, pelo apoio,
pela compreensão e pela presença.

A minha inesquecível amiga *hippie* Silmara Leme,
pelo crescimento como ser humano,
por ter tornado a difícil época da “aborrecescência”
em uma das fases mais gostosas da minha vida!

Do fundo do meu coração, gostaria de agradecer:

- A Deus, pela oportunidade da vida e do aprendizado;
- A minha família, por tudo o que me proporcionaram e me proporcionam;
- À Família Leal, Benedito (*in memoriam*) e Maria Teresa, Maria Inês, Neno e sua esposa, Luciana, por serem mais do que amigos: minha família aqui em Campinas;
- À *Carmen* (do latim: verso, cantiga, poema, encantamento...), pela acolhida, pela orientação constante e interessada, pelo importante incentivo profissional, pelo carinho, pelo imenso respeito, pelo apoio incondicional, pelos silêncios clamando sentidos...
- Às professoras Rosana do Carmo Novaes Pinto e Débora C. M. Baghin-Spinelli, pelo enorme interesse em ler meu trabalho, pelas leituras cuidadosas, pela contribuição no desenvolvimento das minhas idéias, pelo carinho, pelo respeito, pela força...
- A minha primeira orientadora no IEL, a cientista de linguagem e espeleóloga Linda Gentry El-Dash, pelo interesse em me orientar, pelo riquíssimo aprendizado (o que inclui as cavernas, claro!!!), pela convivência, pelos desafios..., pelo interesse em participar na composição da banca, pela elaboração do *summary*;
- Ao meu primeiro orientador, o químico Celso Aparecido Bertran, professor do Instituto de Química da UNICAMP, por ter me iniciado como pesquisadora de forma tão interessada, competente e paciente, pelo aprendizado riquíssimo, pelo prazer inigualável de ouvir suas gargalhadas inesquecíveis, pelo acolhimento, pelo afeto, pelos memoráveis encontros do nosso grupo de pesquisa nas tardes de sexta-feira...
- À professora Eni Orlandi, pelo maravilhoso gesto de confiança e respeito (fica pra próxima!), pelo aprendizado vivido por meio das leituras de seus textos...
- À querida Professora Ester Scarpa, pelo reconhecimento, pelos incentivos, pela força nos momentos difíceis, pelo carinho, pela atenção, pelos conselhos, pelas tiradinhas muito bem humoradas!...
- Ao professor Carlos França, por ter me ajudado em minha volta ao caminho do auto-conhecimento, pelo aprendizado, pelo amor, pelo carinho, pela força, pelo bom humor em todas as horas!
- À professora e grande amiga Ivani Ratto, pelo incentivo, pelo reconhecimento, pelo apoio, pelo carinho e pela amizade sincera;
- Aos professores do IEL que me apoiaram em muitos momentos da graduação e da pós;
- Aos meus professores de Inglês do CEL-UNICAMP, Maria Cecília, Anabel, José Manoel e Maria Lúcia, por tudo o que me proporcionaram de bom;
- As minhas maravilhosas amigas e colegas da UNIMEP, Fátima, Fernanda, Heidi, Magali (meu anjo da guarda!), Rosana, Samira e Vadinéa, pela experiência da troca e do trabalho em grupo, pelo respeito, pelo carinho e pela amizade sincera;
- As minhas amigas do coração: Celiane, Ellen e Maria Inês, pela escuta amiga, pela imensa paciência!, pelo carinho, pela convivência...
- Ao meu amigo Peterson, por ter me apresentado Albert Camus, pelos altos papos, pelo bom humor sempre!
- Aos meus amigos e colegas de graduação e de pós, Tatiane, Patrícia 99, Maria Paula, Thaís, Regina, Eliana, Ingrid, Moacir, Simone e Adalto, pela convivência, pela ajuda, pelos momentos de troca, descontração e desabafos...
- À Hérica (meu outro anjo da guarda!), da UNIMEP, pela preocupação, pelo carinho e pela ajuda;

- À historiadora de arte Maria Alice Milliet de Oliveira, pelo rico aprendizado, pelo apoio, pelo incentivo em todas as horas, pelo carinho...
- Aos profissionais maravilhosos que cuidaram de mim nesses anos de UNICAMP: Dr. Leonardo, Mariella, Renata, Milton, Mauro, Cris, Rejane, Paulo e Lucilei, Miriam e o Anjo Gabriel.
- Ao 116, meu reduto de paz e tranqüilidade. À Selma, por ter acreditado em mim! À Maud, pelo empenho e profissionalismo na realização do meu sonho. À D. Clemildes, pelas lições de vida, por ter me mostrado que, mesmo quando tudo nos parece estar perdido, sempre existe um (outro) caminho;
- À D. Maria, pelas conversas gostosas, por toda a simpatia e pelo carinho sincero.
- A minha amiga Miriam, aos seus filhos Cris e Anderson, à Josefa e sua filha Marciana, e, sobretudo, ao meu padrinho, o *Anjo* Gabriel, por terem me ajudado no momento mais difícil do meu mestrado;
- Aos meus queridos amigos e mestres de Reiki e Seichim, Lucilei e Paulo, por toda a ajuda, pelo carinho, e por tudo o que tenho aprendido e vivido com eles!
- Ao casal amigo Leonor e Jacintho, pela força nos momentos difíceis e pelas gargalhadas nos momentos leves;
- Ao meu Pentium I 200MMX, por ter agüentado firme e forte!
- Ao meu amigo Clayton, por ter “cuidado” do meu Pentium na “reta final”;
- À Bete, da secretaria de projetos, por ter acreditado em meu potencial como professora;
- À Bel, à Teresinha, à Célia, ao Haroldo e demais atendentes da biblioteca do IEL, pela atenção e pelos sorrisos de sempre!
- Ao Jô (meu outro anjo da guarda!), à Solange e à Nadir, da DAC, pela simpatia e pelo empenho em me ajudar frente às dificuldades burocráticas da vida acadêmica...
- À Rose, ao Vagner e ao Emerson, da secretaria de pós; à Célia, da secretaria de graduação; ao Carlinhos, do suporte técnico; ao Carlos, à Rita e ao Wilson, do setor de informática; à Yara, da secretaria de extensão; e à Roseli, ao Gilmar e ao Cláudio, da direção do IEL; pela ajuda e pela atenção;
- Aos rapazes do xerox do Helton - Ricardo, Vinícius, Marciano, Rodrigo, Wilson, e claro, o Helton! -, pela paciência em me atender, aturando, muitas vezes, o meu stress e o meu nervosismo!
- À UNICAMP, pela oportunidade ímpar de crescimento pessoal - profissional e humanístico -, pelas muitas pessoas maravilhosas que conheci, pelas flores vermelhas das árvores em novembro, pela “pirâmide da Biologia”, pelos campos gramados, pelas bibliotecas, pela moradia, pelas oportunidades, pelos caminhos de vida...
- Ao Instituto de Química (IQ), por ter sido (com muito orgulho!) meu primeiro “endereço” aqui na UNICAMP, pelas coisas que lá vivi, por seus corredores impregnados de histórias - principalmente o dos famosos armários (que saudades!);
- A todos que cruzaram pelo meu caminho e que, de alguma forma, fazem parte da história deste trabalho;
- Aos professores das escolas públicas em que estudei, nos municípios de Cabreúva e Santana de Parnaíba, SP, pelo aprendizado, pelos incentivos, pelos desafios...
- Aos meus alunos, aqui representados por Carlos Eduardo Galvão Filho (*in memoriam*), pela possibilidade da troca, pela (con)vivência, pelos deslocamentos...
- À Capes, pelo importante auxílio concedido no período em que tive bolsa;
- A Você, por estar lendo este meu trabalho;
- *Last but not least*, ao Luiz, por ter rabiscado o sol que a chuva apagou...

Poema de Sete Faces

(...)

Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.

Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

SUMÁRIO

RESUMO.....	03
1 UMA REPRESENTAÇÃO ATUAL DA LÍNGUA INGLESA: SENHA DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO DITO “GLOBALIZADO”.....	05
2 APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	15
2.1 Sausurre e a Delimitação do Objeto da Lingüística.....	17
2.2 Um Outro Modo de Considerar, Entender e Estudar a Linguagem: A Análise de Discurso de Escola Francesa, uma Disciplina de Entremeios.....	19
2.2.1 Dispositivo Teórico: Alguns Conceitos da Análise do Discurso.....	22
2.2.2 Condições de Produção.....	30
2.3 Uma Nota Sobre o Conceito de Identidade.....	32
2.4 O Político, a Linguagem e a Identidade do Sujeito.....	34
3 MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	39
3.1 A Sociedade Dividida em Classes e a Educação.....	41
3.2 Mercado de Trabalho e Ensino Médio no Brasil e na América Latina.....	50
3.3 A Mundialização do Capital, o Toyotismo, a Empregabilidade e a Educação.....	55
3.3.1. Mundialização do Capital: O Capital Sem Fronteiras.....	55
3.3.2 O Toyotismo, ou, Como Elevar a Produtividade Sem Aumentar a Produção.....	57
3.3.3 O Conceito de Empregabilidade e a Educação Voltada Para os Interesses da Mundialização do Capital.....	62
3.3.3.1 Toyotismo, Empregabilidade e Língua Inglesa: A Propaganda e a Mídia.....	65
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4.1 Sobre os Dados.....	69
4.2 Análise das Entrevistas com os Alunos.....	70
4.2.1 “Se Você Saber o que é Relevô, o que é Clima, Isso Não Vai Dar Emprego Pra Você. O Inglês Vai...”.....	71
4.2.2 Inglês é Básico Pra Qualquer Um Hoje em Dia?.....	74
4.2.3 A Noção do que é “Se Dar Bem na Vida” e sua Relação com o Conhecimento de Inglês.....	77
4.2.4 A Língua Inglesa, a Calça Jeans e um Lapso de Fala.....	79
4.2.5 O Sujeito-Aprendiz e sua Relação com a Língua Materna e a Língua Estrangeira.....	82
4.2.6 Identidade do Sujeito-Aprendiz e o Significado Atribuído Àqueles que não “Dominam” a Língua Inglesa.....	86
4.3 Análise dos Anúncios de Empregos.....	89
4.3.1 Empregos e Oportunidades; Mundo do trabalho e Educação.....	90
4.3.2 Inglês: Importante para Cargos de Nível Superior.....	91
4.3.3 Inglês e o Mundo do Trabalho.....	92
4.3.4 Anúncios de Empregos Redigidos em Inglês.....	94
4.3.5 Hierarquia e Conhecimentos de Inglês.....	96
4.3.6 Conclusões Sobre os Anúncios de Empregos.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
ABSTRACT.....	107
6 BIBLIOGRAFIA.....	109
7 ANEXOS.....	115
7.1 Primeiro Anexo (Revista Veja).....	117
7.2 Segundo Anexo (Revista Veja).....	125
7.3 Terceiro Anexo (Revista Veja).....	129
7.4 Quarto Anexo (Jornal Correio Popular).....	133
7.5 Quinto Anexo (Jornal O Estado de São Paulo).....	141

A RELAÇÃO ENTRE DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA E EMPREGABILIDADE NO IMAGINÁRIO BRASILEIRO EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL ("GLOBALIZAÇÃO")

RESUMO

A partir da perspectiva discursiva da Análise de Discurso de Escola Francesa que tem por predecessor M. Pêcheux (Cf. Orlandi, 2002), busco compreender os efeitos de sentido da língua inglesa, estudando, em específico, o funcionamento discursivo de uma de suas representações: a de “senha de acesso” ao mercado de trabalho dito “globalizado”. Assim, investigo – através de depoimentos proferidos por alunos do Ensino Médio da Rede Pública – o imaginário existente na sociedade brasileira sobre a relação entre língua inglesa e empregabilidade.

A fim de comparar os depoimentos dos alunos com a cobrança efetiva do conhecimento de inglês para conseguir um emprego no mercado de trabalho atual, analiso, em classificados de anúncios de empregos de dois jornais paulistas de grande circulação, se essa língua é colocada como pré-requisito para dois tipos de vagas: 1) aquelas que requerem Ensino Superior (ou seja, que não são destinadas a egressos do Ensino Médio); e 2) as que não requerem Ensino Superior, potencialmente destinadas a alunos egressos do Ensino Médio, ou até mesmo do Fundamental.

Este estudo, ao investigar o funcionamento discursivo da representação da língua inglesa como promessa (ou até mesmo garantia) de inserção profissional no atual mercado de trabalho, aborda a questão da constituição identitária, uma vez

que, da perspectiva teórica adotada, sujeito e sentidos se constituem mutuamente. Assim, considerando que a identidade do sujeito se constitui pelo e no discurso, estudo como a representação “língua inglesa = senha de acesso ao mercado de trabalho” constitui a identidade do sujeito-aprendiz, neste caso, o aluno de Ensino Médio de escola pública.

Em virtude de os estudos em Análise de Discurso relacionarem a linguagem com a sua exterioridade, dialogando com outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais (Cf. Orlandi, 2002), nesta pesquisa, além do próprio corpus de análise (isto é, as entrevistas com os alunos e os anúncios de empregos de jornal), também fazem parte do aparato analítico estudos das áreas da Educação e da Sociologia que permitem levantar as condições de produção (históricas) dos dados analisados. Da Educação, apresento: 1) tendo por base Ponce (1981), a origem da relação entre o mundo do trabalho e a educação na sociedade dividida em classes; e 2) a partir do trabalho de Filmus *et cols* (2002), um histórico da relação entre educação e emprego na América Latina. Do campo da Sociologia, partindo, principalmente, das pesquisas de Alves (1999, 2001), pesquisarei sobre a mundialização do capital (“globalização”), o toyotismo (o novo modo capitalista de produção) e o conceito de empregabilidade em sua relação com a educação.

Esta pesquisa questiona a relação causal entre educação e empregabilidade e traz à tona o fato de que, mesmo se todos pudessem se qualificar de acordo com as exigências do mercado de trabalho atual, este, da maneira como está configurado, não teria demanda suficiente para absorver toda essa mão de obra qualificada (Cf. Alves, 1999; Filmus *et cols*, 2002). Assim, este estudo propõe que o ensino, em geral, e o de línguas, em específico, privilegiem - ou até mesmo resgatem - seu papel de formador do ser humano, em suas dimensões humanística e cultural.

1. UMA REPRESENTAÇÃO ATUAL DA LÍNGUA INGLESA: SENHA DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO DITO “GLOBALIZADO”

A universalidade faz com que não tomemos o lugar da história, com que não a questionemos, não a estudemos.
(Suzy Lagazzi-Rodrigues, informação verbal, 2001)

No Brasil, questões referentes ao conhecimento da língua inglesa têm sido amplamente divulgadas pela imprensa, que nos últimos anos tem publicado várias matérias sobre o ensino de línguas estrangeiras, com destaque para a língua inglesa. Destacamos, de início, os títulos de algumas matérias publicadas nos últimos anos, por exemplo, na Revista Veja, uma revista semanal de ampla circulação nacional¹:

- A febre de aprender inglês – num país com um pedaço bilíngüe, já se faz exame de língua até em concurso público (28/10/98).
- O Idioma Mundial – o que os adultos precisam fazer para aprender (16/09/98);
- Do you speak...? – brasileiros estudam inglês mais do que nunca, mas a maioria não consegue aprender (14/08/96);

Matérias desse tipo (ver Anexo) vêm freqüentemente acompanhadas de fotos que remetem ao momento sócio-histórico e econômico em que vivemos, que sustenta a imagem da língua inglesa como uma senha de acesso ao mundo do trabalho globalizado. Dentre as ilustrações, destaco: fotos de executivos de alto escalão, professores de cursos particulares de idiomas, aparelhos eletrônicos (como, por exemplo, um “mouse”, uma televisão, um fone de ouvido), vitrines de lojas brasileiras com fachadas ou propagandas em inglês, revistas importadas, etc.

¹ Atualmente essa revista publica cerca de um milhão e duzentos mil exemplares semanais.

No próprio título da primeira matéria citada de *Veja* (Anexo 7.1) podemos constatar a relação existente entre educação e mundo do trabalho: o inglês não é apresentado como sendo meramente um conhecimento (cultural) “a mais”, pois pode chegar a ser um pré-requisito para almejar até mesmo um cargo público no Governo Brasileiro. Nessa matéria, o jornalista afirma a existência de um “Brasil bilíngüe”, que teria o inglês como “segunda língua”: *“O Brasil bilíngüe é um edifício construído pelo ensino privado e começa na classe média”*. No mesmo texto é citado o caso de uma revista brasileira de medicina e biologia - chamada *Brazilian Journal* - totalmente escrita em inglês e campeã de citações na América Latina. Há a seguinte fala de um dos editores dessa revista: *“nos laboratórios, falamos português porque é mais confortável. Mas inglês é nossa língua de trabalho”*. A seguir, citando uma empresa multinacional em funcionamento no Brasil, o jornalista afirma que dos 24 funcionários, *“os dois que não falam inglês são o faxineiro e o boy”*².

Através desses exemplos da Revista *Veja*, é possível constatar que a mídia, com seu poder de produzir e veicular discursos, vem enfatizando a representação da língua inglesa como uma senha de acesso ao mercado de trabalho dito “globalizado”.

Uma vez que da perspectiva discursiva adotada, os sentidos são regidos por mecanismos de controle da interpretação (Cf. Orlandi, 1996), é importante destacar que a mídia brasileira, ao veicular matérias que relacionam língua inglesa e empregabilidade, tem atuado na produção e legitimação de (determinados) sentidos para o ensino e a aprendizagem dessa língua estrangeira.

² É preciso ressaltar, entretanto, que esses dois funcionários ocupam funções subalternas não em virtude de não falarem inglês, uma vez que para o exercício de suas profissões não é necessário o conhecimento dessa língua.

A respeito da importância e do papel da mídia, Orlandi (1996: 96), afirma que a mídia impõe, à sociedade, o que deve e o que pode ser dito sobre determinado assunto. Ao prescrever quais serão os sentidos autorizados, a mídia gerencia a memória coletiva da sociedade, como diz Baghin-Spinelli (2002a: 20), “minando suas resistências na maioria das vezes”.

Dado, então, esse papel de (re)produtor, estabilizador e controlador de sentidos que a mídia possui, proponho-me a analisar o discurso que relaciona língua inglesa e empregabilidade. Trata-se aqui de estudar o funcionamento discursivo da representação da língua inglesa como uma senha de acesso ao mercado de trabalho, e averiguar que sentidos esse discurso está conferindo ao sujeito brasileiro aprendiz dessa língua. Para tanto, pesquiso a influência e as exigências do mercado de trabalho em relação ao ensino, especificamente no que se refere à língua inglesa.

Conforme aponta Oliveira (2003), a escolha de uma língua estrangeira para ensino é uma tarefa que envolve questões de natureza política, que não acontece sem conflitos e disputas de poder entre os países envolvidos: estamos no campo da política de ensino de línguas, objeto de reflexões de autores como Serrani (1988) e Bohn (2000). Em relação a esse tema, destaco o *I e o II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras* (ENPLE).

O primeiro desses encontros ocorreu cerca de um mês antes da publicação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nas ocasiões do I e do II ENPLE, estiveram reunidos professores dos Ensinos Fundamental, Médio, Superior e de escolas particulares de idiomas, além de autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas. Tais profissionais

analisaram o cenário educacional do ensino de línguas no Brasil e expressaram suas propostas e considerações finais, através de um Documento Síntese, do qual destaco:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngüe por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população. (ENPLE, 2000)

Esses pontos levantados do documento do ENPLE evidenciam a importância dada à questão, em destaque no Brasil atual, dos direitos lingüísticos enquanto uma questão de natureza política e cultural (e, conseqüentemente, ideológica). Questão que envolve as disputas políticas existentes no interior do ensino de línguas no contexto do “mundo globalizado” e o caráter instrumental do ensino de línguas - resultante das exigências, imposições e necessidades do mercado de trabalho.

No documento acima também fica destacada a forte preocupação acerca do “monolingüismo” existente no ensino de línguas (Cf. também Serrani (1988), PCNs de Língua Estrangeira (1999), entre outros): o inglês é, em geral, a única língua estrangeira oferecida em boa parte das escolas brasileiras. Essa ênfase no ensino do inglês, conforme citado anteriormente, está ligada ao momento histórico em que vivemos. Alvarez (1986: 7) afirma que:

Os jovens brasileiros podem ignorar totalmente a economia ou a história, porém suas atitudes frente às línguas refletem muito bem a situação dominante em seu país do ponto de vista político e econômico. No caso do Brasil, por exemplo, rodeado por uma dezena de países de fala espanhola, os jovens não mostram maior interesse pelo estudo do espanhol. Por outro lado, como refere Gómes de Matos no volume IV de “Trends in Linguistics”, o inglês é visto pelos jovens como o idioma que assegura êxito na vida. Sem dúvida esta atitude está refletindo o domínio considerável dos capitais norte-americanos na economia brasileira e o peso considerável dos Estados Unidos como centro de irradiação ideológica sobre a vida brasileira. Por isso não é raro que o inglês seja a língua estrangeira quase exclusiva da educação brasileira, e que o francês – talvez mais do que em qualquer outro país da América – diminua até quase o ponto de desaparecer do sistema.³

Considero que o “monolingüismo” no ensino de língua estrangeira no Brasil se sustenta através dos discursos em circulação que materializam, na língua brasileira, a importância e a necessidade da língua inglesa na vida dos brasileiros. Assim, essa importância e necessidade fazem parte do imaginário brasileiro e estão simbolizadas em nossa sociedade através dos discursos em circulação sobre a língua inglesa. Na medida em que esta vem sendo simbolizada como “a língua universal”, a necessidade e a importância de aprender inglês vão sendo simbolizadas nos discursos sobre a mundialização do capital também – o que pode estar acontecendo, ao contrário da ênfase do trecho mencionado de Alvarez, não somente no Brasil, mas sim, em todos os países onde esses discursos estiverem instaurados (Cf. Pennycook, 1994).

Da perspectiva teórica adotada neste trabalho, sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo, sendo que a identidade do sujeito é constituída pelos discursos. Podemos então afirmar que a identidade do brasileiro é constituída também por esses discursos sobre a língua inglesa, de forma que o seu ensino e

³ Essa citação, assim como as outras de textos escritos em espanhol ou inglês, foram traduzidos pela pesquisadora.

aprendizado – bem como as atitudes dos jovens frente à necessidade de aprender inglês - envolve aspectos de natureza ideológica, não-individual.

Assim, a presente pesquisa tem como foco principal traçar um histórico e fazer emergir uma reflexão, sobretudo política, acerca de um tema presente em nossa sociedade: a relação existente entre a educação – em específico, o conhecimento da língua inglesa como Língua Estrangeira (LE) - e o mundo do trabalho do sistema capitalista, marcado pelo atual momento histórico da mundialização do capital. Num segundo momento, a partir dessas contribuições, estudo também os desdobramentos da representação da língua inglesa como uma senha para o mundo globalizado em relação à constituição da identidade do sujeito-aprendiz, em específico, o aluno de Ensino Médio da Rede Pública.

Então, faz parte de meu interesse, como educadora e cientista da linguagem, refletir sobre as seguintes questões:

- Como a identidade do brasileiro está sendo significada pelo discurso que veicula a língua inglesa como uma senha de acesso ao mundo globalizado?
- Em relação ao discurso da necessidade de saber inglês para conseguir um (bom) emprego: tal discurso é condizente com as exigências do mercado para a contratação de um trabalhador? Para que tipo de emprego o conhecimento de inglês é um requisito?

Apresento como uma das contribuições de minha dissertação de mestrado para o campo do Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira uma reflexão sobre o aluno de Ensino Médio - em especial o de escola pública -, tratando da constituição de sua identidade, da sua historicidade. E historicizá-lo significa falar do momento econômico atual, marcado pelo discurso da mundialização do capital e da educação para o trabalho. Essas questões, aqui levantadas, fornecem subsídios, por exemplo,

para os professores, em especial no que concerne à(s) sua(s) prática(s) pedagógica(s) de ensino dessa língua tida atualmente como hegemônica (Cf. Pennycook, 1994).

Para dar conta das questões a serem estudadas, os próximos capítulos foram construídos e organizados da seguinte forma:

- Capítulo 2: apresento o aparato teórico da AD, expondo um breve histórico sobre essa disciplina, bem como suas principais concepções: de linguagem, sujeito, discurso, ideologia, silêncio, silenciamento, entre outros. Gostaria de destacar que, conforme coloca Orlandi (1987: 31), nos estudos desenvolvidos dentro da AD, a delimitação do corpus segue critérios teóricos, e, por isso, acredito que a apresentação do aparato teórico é um importante passo rumo à compreensão do percurso aqui tomado para a construção e análise dos dados. No final do capítulo, apresento uma reflexão sobre o político, a linguagem e a identidade do sujeito brasileiro, a partir do trabalho de Guimarães (2000);

- Capítulo 3: a fim de explicitar as condições (históricas) de produção dos enunciados que colocam a língua inglesa como uma “senha” de acesso ao chamado “mundo do trabalho globalizado” e entender a relação existente entre educação e o mundo do trabalho, fazem parte do dispositivo analítico, desta pesquisa, estudos dos campos da História da Educação e da Sociologia do Trabalho. Assim, da Educação apresento: 1) tendo como base Ponce (1981), as origens da relação entre educação e trabalho na sociedade de classes; 2) a partir do trabalho de Filmus *et cols* (2002), um histórico da relação entre educação e emprego na América Latina no século XX,

com destaque para o período histórico marcado pela mundialização do capital. Do campo da Sociologia, partindo, principalmente, das pesquisas de Alves (1999, 2001) e também do estudo desenvolvido por Mance (1998), investigo sobre a atual mundialização do capital, o toyotismo (o novo modo de produção capitalista) e o conceito de empregabilidade em sua relação com a educação. Na seqüência, faço uma reflexão sobre a relação existente entre a mundialização do capital e o ensino – em específico o de língua inglesa.

- Capítulo 4: apresentação da análise de dados⁴, que são constituídos por:

a) entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa - 27 alunos⁵ de Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Campinas. Tais alunos foram entrevistados por mim e, durante a entrevista, responderam perguntas do tipo: o quê você acha do ensino de inglês na escola? Você gosta de inglês? O inglês é importante na sua vida? Você já precisou do inglês no seu dia a dia?, etc. A análise dos enunciados produzidos pelos alunos possibilita estudar os efeitos de sentido da língua inglesa e a constituição identitária dos sujeitos-aprendizes em questão. Gostaria de sublinhar que, sendo este trabalho de cunho qualitativo, o objetivo não é quantificar ou analisar exaustivamente todas as entrevistas.

b) anúncios de empregos nos classificados de dois jornais de grande circulação, um da região de Campinas e outro da região de São Paulo (ver Anexo). Ao incluir tal material no corpus de análise, objetivo verificar se o conhecimento da língua inglesa

⁴ Gostaria de destacar que, como da perspectiva teórica adotada, o dispositivo teórico e o de análise estão imbricados, teoria e análise “conversam” entre si e, dessa forma, o tempo todo nessa dissertação, a teoria estará sendo mobilizada pela analista, que também se “pegará” em certos momentos analisando, mesmo nos capítulos que não são de análise de dados.

⁵ O número de alunos justifica-se pelo fato de que na época – no final de 1999 – a pesquisadora estava trabalhando em outra pesquisa, de cunho qualitativo e quantitativo também.

é, de fato, uma exigência constante para um aluno egresso do Ensino Médio que almeja um emprego no mercado de trabalho atual. Assim, poderei confrontar o discurso do inglês como necessidade para a entrada no mercado de trabalho globalizado com as cobranças atuais desse mercado em termos de qualificação, em específico, o conhecimento de inglês.

- Capítulo 5: considerações finais.

- Capítulo 6⁶: referências bibliográficas dos trabalhos citados nesta dissertação.

- Capítulo 7: anexos, contendo fotocópias de:

a) três matérias jornalísticas citadas, da Revista Veja;

b) dois classificados de anúncios de empregos (analisados no Capítulo 4).

⁶ Capítulo disponível somente na versão impressa da dissertação, que pode ser encontrada na UNICAMP (na Biblioteca Central (BC) ou na Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)).

2. APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

De quem e de que, de fato, posso dizer “conheço isso”?
 Este coração, em mim,
 posso experimentá-lo e julgo que ele existe.
 Este mundo, posso tocá-lo e julgo ainda que ele existe.
 Pára aí toda a minha ciência, o resto é construção. (...)
 (Albert Camus, em “Os Muros Absurdos”, 1989)

Dentro das chamadas Ciências Humanas e Sociais, questão crucial para o cientista é o papel da metodologia de pesquisa. Nesse sentido, considero importante apresentar o aparato teórico-metodológico adotado, isto é, o da Análise de Discurso (segundo, em especial, Pêcheux e Orlandi), explicitando o que entendo por linguagem, sujeito, discurso, silêncio, silenciamento, entre outros termos.

Ao expor minha filiação teórica, é possível compreender a maneira segundo a qual esse projeto de pesquisa foi delineado e como as questões aqui tratadas “foram surgindo”⁷ e sendo conduzidas. Além disso, essa exposição permite tratar como entendo o fazer ciência, e, nesse sentido, como analiso os materiais que serão apresentados nesta dissertação. Conforme afirma Guimarães (informação verbal, 2000), quando nós cientistas falamos de nosso aparato teórico estamos “sustentando nosso lugar” na ciência.

Destaco que, ao utilizar o termo “Análise de Discurso de Linha Francesa” (designada por meio da sigla AD), estou me referindo ao movimento teórico que tem como predecessor o filósofo da linguagem Michel Pêcheux e que, apesar do sintagma “Escola Francesa”, tem uma expressão própria no Brasil, onde foi difundida

⁷ Lembro-me aqui das palavras de Eni Orlandi, em algum de seus textos, quando ela diz “os sentidos vão surgindo”. E acredito que uma das coisas mais bonitas do meu mestrado foi justamente perceber, muitas vezes sob o olhar silencioso (e ao mesmo tempo tão cheio de sentidos!) da minha orientadora, “os sentidos surgindo”, na medida em que ia me aprofundando nas leituras e, com isso, dando forma ao meu projeto de pesquisa.

por um grupo de pesquisadores. Destes, destaco Eni Orlandi, que defende a existência de uma “Escola Brasileira de Análise de Discurso”⁸ e enfatiza que nós brasileiros que trabalhamos com a AD não apenas “aplicamos” um modelo teórico desenvolvido lá fora, pois também refletimos e ressignificamos esse modelo, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Além disso, é importante ressaltar que a AD constitui, nessa dissertação, a base para entender, na materialidade da linguagem, como o objeto simbólico “língua inglesa” produz efeitos de sentido em nossa sociedade por meio de sua representação como senha para o mercado de trabalho “globalizado” e como os discursos que sustentam a importância de estudá-la e sabê-la constituem e/ou (re)significam a identidade do sujeito-aprendiz brasileiro, em específico o aluno de Ensino Médio da Rede Pública, no atual momento histórico vivido.

Porém, antes de apresentar as origens da AD enquanto disciplina e suas principais concepções, é preciso traçar um panorama histórico anterior à AD. Trata-se das bases teóricas fundadoras da chamada Lingüística Moderna, ciência instaurada no início do século XX. Assim podemos entender as críticas e a releitura que a AD faz da Lingüística marcada pelo estruturalismo. Gostaria, entretanto, de enfatizar que não se trata meramente de uma “oposição”, e sim de uma releitura crítica.

⁸ A esse respeito, consultar o texto “A Análise de Discurso e seus Entremeios: Notas a sua História no Brasil”, da professora Eni Orlandi (2002). Esse texto publicado consiste da *Aula Inaugural em Homenagem aos 25 Anos do IEL*, proferida pela referida professora em 24 de abril de 2002 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Neste instituto, ela tem se dedicado ao trabalho com Análise de Discurso desde 1979, não somente como cientista e professora, mas também como formadora de pesquisadores em AD.

2.1 Sausurre e a Delimitação do Objeto da Lingüística

Há diferentes maneiras de entendermos a linguagem e, portanto, de nos relacionarmos, como sujeitos de linguagem, e trabalharmos com ela, como cientistas. Nesse sentido, um dos principais marcos que tivemos no campo dos estudos da linguagem é o da publicação e propagação do livro *Curso de Lingüística Geral*. Tal obra foi editada por três discípulos do professor suíço Ferdinand de Saussure – a saber: Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger -, tendo por base anotações de alunos que freqüentaram a disciplina *Curso de Lingüística Geral*, ministrada três vezes por Saussure na Universidade de Genebra (Cf. Salum, 1973, e Orlandi, 1986).

Estamos, aqui, portanto, diante de uma questão delicada: a Lingüística Moderna se constituiu (e de maneira exemplar no campo das Ciências Humanas e Sociais) como ciência independente tendo por base uma obra póstuma que, nas palavras de Salum (1973: XVI), foi “recebida de segunda mão”...⁹

De qualquer maneira, no *Curso*, é levantada a necessidade de se estabelecer um objeto de estudo próprio da Lingüística, a fim de diferenciá-la de outras ciências que também estudam questões ligadas à linguagem, como a “Psicologia, Antropologia, Gramática Normativa, Filologia, etc.” (Saussure: 1973: 16). Partindo da idéia de que “a linguagem tem um lado individual [*parole*, fala] e um lado social [*langue*, língua], sendo impossível conceber um sem o outro” (idem), estabelece-se que o objeto de estudo da Lingüística deve ser a *língua*, entendida

⁹Orlandi também coloca essa questão ao afirmar que há dois Saussures: o do “Curso de Lingüística Geral” e o que pesquisava anagramas. Em seus trabalhos, Orlandi (1996: 20-2, 1992: 39, entre outros) tem salientado os silêncios de Saussure e em Saussure (1992: 39) e o silenciamento (o pôr em silêncio), por parte dos lingüistas, do Saussure dos anagramas (1986: 20-2).

como um sistema de signos em que cada signo significa em função de outro(s) signo(s). Para Saussure, “o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”, sendo que, logo a seguir, “conceito” recebe a denominação de “significado”; e, “imagem acústica”, de “significante” (ibidem: 80-1). Na língua, o valor de um certo elemento lingüístico é determinado tendo por base sua oposição a outros elementos do sistema, sua capacidade de ser aquilo que seus opositores não são: por exemplo, o vermelho é aquilo que o preto não é, aquilo que o branco não é, etc. Dessa perspectiva, a língua é vista como um sistema em que o valor de um termo lingüístico é definido no interior do próprio sistema, tendo por base a natureza arbitrária do signo: a significação independe do sujeito e da história.

A fala é excluída do campo da lingüística, pois, conforme coloca Orlandi (1986: 24), é entendida por Saussure como “uma realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável”. Além disso, esse corte epistemológico feito no *Curso* vai de encontro ao que geralmente se espera de uma ciência: a fala, por ser considerada de natureza a-sistemática, não poderia ser submetida aos padrões de “cientificidade” - tal qual eram entendidos na época e como ainda os são por boa parte dos cientistas que trabalham com a linguagem. Segundo Guimarães (1995: 19),

O corte saussurreano é a “culminância” bem sucedida teoricamente de uma história de exclusão do mundo, do sujeito, por tratar a linguagem como um percurso só interno (...).

Assim, as idéias contidas no *Curso de Lingüística Geral* garantiram à Lingüística, mesmo sendo um campo recente de estudos, um forte *status* científico

que a elevou a uma posição de destaque nas Ciências Humanas e Sociais. Tal fato ocorreu porque, ao serem excluídas a subjetividade e a historicidade do objeto de estudo da Lingüística, a *objetividade*, a *confiabilidade* e a *reprodutividade* – termos que constituem preocupações centrais da chamada área de “Ciências Exatas” - dos estudos desenvolvidos não poderiam ser questionadas. Daí o estruturalismo ter se tornado o paradigma científico irradiado da Lingüística para as Ciências Humanas e Sociais como um todo, tendo nestas, até hoje, um papel dominante. Nas palavras de Mussalim (2001: 102),

A língua [da perspectiva saussurreana] não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo. Daí “estruturalismo”: é no interior de um sistema que se define, que se estrutura o objeto, e é este objeto assim definido que interessa a esta concepção de ciência em vigor na época.

2.2 Um Outro Modo de Considerar, Entender e Estudar a Linguagem: Análise de Discurso de Escola Francesa, uma Disciplina de Entremeios

Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas,
mas para colocar questões.
(Paul Henry, 1990: 36)

Por ter excluído da Lingüística qualquer possibilidade de se pensar o sentido em sua relação com o sujeito e com a história, houve e ainda há movimentos dentro da Lingüística, bem como da Lingüística Aplicada, que questionam a concepção saussurreana de língua(gem) e as teorias calcadas no paradigma estruturalista. Um desses movimentos é o empreendido por cientistas que têm como filiação teórica a AD. Esta teve origem na década de 1960, na França, tendo como

principal locutor o filósofo da linguagem Michel Pêcheux. O que marcou o trabalho de Pêcheux e, portanto, da própria AD, foi a possibilidade de incorporar a dimensão política aos estudos da linguagem e à própria linguagem, uma vez que esse autor considera esta dimensão constituinte e constitutiva da materialidade da linguagem. A AD atende, assim, aos anseios daqueles que desejam trazer para dentro da linguagem o sujeito e a história como constitutivos da linguagem e, portanto, dos sentidos.

De acordo com as mais recentes colocações de Eni Orlandi (2002)¹⁰, podemos definir a AD como “uma disciplina de entremeios”, pois articula, sem criar dicotomias, Psicanálise, Materialismo Histórico e Lingüística. Para a autora (idem), a AD é um espaço teórico que “se constitui no meio de, no interior de espaços relacionais entre disciplinas”, conseguindo “discotomizar tais espaços”. Por exemplo, a AD consegue trabalhar a linguagem dissolvendo a dicotomia língua-fala presente no *Curso de Lingüística Geral*. Isto é possível porque a AD considera que a linguagem tem um aspecto estrutural (a língua é vista como estrutura sujeita a falhas, deslizos) e outro da ordem do acontecimento histórico-social (que envolve toda produção de linguagem). Assim, para a AD não há uma separação estanque entre ações lingüísticas e ações sociais (Orlandi, 1986), pois tem como proposta básica “*considerar como primordial a relação da linguagem com a exterioridade*” (idem: 60). Essa exterioridade é resgatada por meio das condições de produção do discurso (tratadas adiante com mais profundidade), que envolvem o contexto “mais imediato”

¹⁰ Esse trabalho consiste da publicação da *Aula Inaugural em Homenagem aos 25 Anos do IEL*, proferida por Eni Orlandi em 24 de abril de 2002 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). As eventuais citações feitas são frutos de anotações realizadas durante a apresentação oral e, portanto, não faço referência à página do texto, pois este foi publicado posteriormente à realização da resenha aqui apresentada.

– constituído pelo falante, pelo ouvinte, pelo lugar da enunciação (a sala de aula, por exemplo), etc. - e o contexto histórico-social (ideológico) mais amplo. Assim, para estudarmos determinado dizer, é preciso fazê-lo considerando como parte constitutiva dos sentidos desse dizer o momento histórico no qual ele se insere.

O objeto de estudo da AD também é deslocado daquele do *Curso de Lingüística Geral*, que estabeleceu a *língua* como objeto de estudo próprio desse campo. E a AD? Qual seu objeto de estudo?

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (Orlandi, 1999: 15)

Ressalto que, para fazermos ciência a partir da AD, é preciso que “abracemos” seu aparato teórico. Isso ocorre porque não podemos simplesmente “tomar emprestados” conceitos ou concepções da AD com o objetivo de “analisar discursos”, pois a AD não é um instrumental, uma “ferramenta” - ou, como Eni Orlandi (2002) denomina, “um puxadinho teórico” - de que pode, quando conveniente e sem maiores comprometimentos de natureza teórica, se servir o cientista que estuda a linguagem.

Tendo por base trabalhos de Orlandi (1999, entre outros), Righi *et al* (2002) destacam que o estudo do Discurso é realizado por meio dos dois dispositivos da AD: o teórico e o de análise. O primeiro é constituído por diversos conceitos, sendo que cabe ao analista mobilizar os que são de interesse para a sua pesquisa em específico, de maneira que possa:

intervir na sua relação com os objetos simbólicos que analisa, permitindo que ele trabalhe no entremeio entre a descrição e a interpretação. Para garantir que a análise não seja só interpretação, ela se volta o tempo todo para o seu próprio aparato teórico, num ir e vir contínuo entre a teoria, o corpus e a análise. (Righi *et al*, 2002: 9)

Nas próximas páginas, explicito os principais conceitos, do dispositivo teórico da AD, mobilizados nesta pesquisa.

Em relação ao segundo dispositivo, o analítico, este é construído pelo pesquisador, considerando-se a questão de pesquisa formulada, a natureza do material e as diferentes disciplinas com as quais a AD está dialogando (*idem*). Por exemplo, neste trabalho, foi construído um percurso de análise que liga História da Educação e Sociologia do Trabalho ao campo de Ensino-Aprendizagem de Línguas. E estes estudos fazem parte do dispositivo analítico da pesquisa, que nos permite estabelecer um outro olhar em relação às questões investigadas e aos dados analisados.

Assim, na próxima seção apresento o quadro teórico que constitui esta pesquisa e, nos dois capítulos seguintes, o dispositivo analítico, constituído pelos trabalhos das áreas citadas (Capítulo 3) e pelos dados analisados (Capítulo 4).

2.2.1 Dispositivo Teórico: Alguns Conceitos da Análise do Discurso

Considerando o universo simbólico em que estamos mergulhados, a AD entende a linguagem como o espaço da interpretação da realidade (Orlandi, 1998). Para descrevermos um objeto qualquer, temos de interpretá-lo. Uma implicação importante decorrente de admitirmos que nada existe simbolizado fora da

materialidade da linguagem, com sua historicidade e ideologia, é que admitimos também que os sentidos e a própria linguagem não são transparentes e nem são necessariamente os mesmos para sujeitos em diferentes posições ideológico-discursivas (idem).

Atribuir significados: eis a tarefa da qual o sujeito não pode se esquivar (ibidem). Dado que não há sujeito sem linguagem e vice-versa, os objetos simbólicos pedem interpretação, e o sujeito é instado a significar (i.e., interpretar os objetos simbólicos, ou, nas palavras de Orlandi, fazer gestos de interpretação). É justamente através desse ato (discursivo) de interpretar que os sentidos e a própria identidade do sujeito vão sendo constituídos. Daí a afirmação de Orlandi de que “sujeito e sentido vão se constituindo ao mesmo tempo” (2002: 27-8).

Assim, o conceito de sujeito para a AD não é o daquele que se apropria da linguagem: ele próprio é apropriado pela linguagem, constituindo-se *na* e *pela* linguagem. Ou seja, sua identidade é constituída pela exterioridade, estando o sujeito intrinsecamente a ela ligado – ao contrário da idéia burguesa de “sujeito livre”¹¹. O sujeito para a AD é socio-historicamente constituído, através do Discurso.

Orlandi (1996) afirma que não é apenas o interlocutor que está condenado à injunção da interpretação, mas também o falante, uma vez que ambos estão produzindo gestos de interpretação a partir de sua posição ideológica – o que os inscreve em determinados dizeres (interpretados pelo sujeito como “verdades”), e

¹¹ O conceito de “sujeito burguês” está ligado ao sistema capitalista que possibilitou à burguesia colocar-se em primeiro plano enquanto classe dominante. Considera-se como uma das principais características do sujeito burguês a sua liberdade, baseada no princípio de que a sociedade capitalista presume a igualdade de direitos – assim, afirma-se que todos os homens são iguais perante a Lei, apagando-se as diferenças individuais (Cf. Gadet e Pêcheux, 1984). Lagazzi (1996: 31) afirma que esse “novo sujeito, o ‘sujeito-de-direito’, não mais subordinado ao dogma cristão [base do feudalismo], mas sim regido por direitos e deveres iguais, o sujeito das sociedades de Estado-capitalista, sujeito que emerge com a burguesia, é o cidadão. Esse sujeito-de-direito é um sujeito que nega o ‘sujeito-religioso’, nega seus laços de dependência pessoal”.

não em outros. Esses dizeres correspondem às formações discursivas, que juntas compõem o conjunto do dizível (o possível de se dizer), denominado interdiscurso.

Dado que a AD considera a materialidade, a historicidade, a não transparência da linguagem e um sujeito que se constitui *na* e *pela* linguagem, o discurso é concebido como o lugar onde a história e a ideologia se encontram com a língua (Orlandi, 1999), ou, em outros termos, como “efeito de sentido entre locutores” (Orlandi, 1986). Nesse sentido, não usamos a palavra “discurso” para nos referirmos a um evento de fala de alguém, como na expressão “eu ouvi o discurso de fulano de tal”, por exemplo. Nem tampouco reduzimos o discurso a uma “transmissão de informações” (idem) – pois isso implicaria, em termos teóricos, em aceitarmos a idéia de que a linguagem serve *apenas* para comunicar. Retomando Pêcheux, Orlandi (1999: 21) afirma que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar, pois, como colocou Bastos de Matos (2002, informação verbal), também é possível, por meio da linguagem, enganar, ludibriar, esconder, confundir, etc.

Conforme afirma Brandão (1993), o conceito ora apresentado de “discurso” constitui uma releitura, empreendida por Pêcheux, do conceito desenvolvido inicialmente por Foucault. Ainda segundo Brandão (idem: 28), para Foucault, o discurso não é visto como uma unidade, e sim como dispersão, um “conjunto de enunciados que provêm de um rearranjo” de outros discursos, do “já-dito”. Como consequência, temos que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi: 1999: 21).

Apresentarei, a seguir, os conceitos de “interdiscurso”, formação discursiva e os dois “esquecimentos” formulados por Pêcheux (1988).

Interdiscurso é definido como “memória de dizer”, um tecido constituído por diversos sítios de significância que se remetem um ao outro e que, nesse movimento, se significam (Orlandi, 1998b). Esses sítios são as formações discursivas (FDs), conceito originalmente desenvolvido por Foucault, e que Courtine (*apud* Orlandi, 1998: 11) resignifica ao postular que as formações discursivas não são fechadas em si, não têm fronteiras categoricamente delimitadas. Isso ocorre também porque a AD entende *ideologia* como “mecanismo de produzir x”, e não como “x”, ou seja, como um conteúdo (Orlandi: 2002). Numa releitura de Althusser, Henry (1990: 33) afirma que – assim como ocorre com as FDs - uma ideologia tem exterior, mas que este exterior são as outras ideologias, havendo entre elas uma relação de natureza antagônica e não contraditória, uma vez que determinada ideologia não exclui a outra: ela permite significar, produzir sentidos, na medida em que se contrapõe a outras ideologias.

O conceito de interdiscurso nos permite afirmar que o que é dito não começa nem termina no sujeito: os sentidos são anteriores. É no interior de uma “ilusão” que ocorre o esquecimento número um: o sujeito “esquece” que não é origem de seu dizer, que tem um inconsciente constituído pelo Outro (pelo Discurso). Já o esquecimento número dois estabelece que o sujeito “esquece” que seu dizer não é o único possível, que outros gestos de interpretação são possíveis para aquele mesmo objeto simbólico. Vale ressaltar que, para a AD, esses

“esquecimentos”¹² não são tomados como negativos, pois são necessários para que o sujeito enuncie, para que ele fale e para que tenha a ilusão da completude, de que é um ser indiviso. Vejamos como Orlandi (1999: 36) coloca essa questão:

(...) o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras.

A fim de ilustrarmos o esquecimento número um, imaginemos o caso de um aluno que pergunta a seu professor qual é a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira. O professor, independente de possuir ou não conhecimentos teóricos sobre ensino-aprendizagem de línguas, pode elaborar respostas do tipo: “copie várias vezes as frases que você mais tem dificuldade”, ou, “use a língua no seu dia a dia: marque seus compromissos na agenda escrevendo na língua-alvo”, ou, “fale com outras pessoas (estrangeiras ou não) na língua-alvo”, etc.

O professor, como ocorreria com qualquer outro sujeito de linguagem, “esquece” que não é origem de seu dizer: ao recomendar ao aluno que copie diversas vezes as frases mais difíceis, o professor está remetendo seu dizer ao discurso que veicula a linguagem como uma estrutura (que pode ser “apreendida” pelo sujeito) composta por um conjunto de frases que vão das “mais simples” às “mais complexas”. Ao dizer que o aluno deve usar a língua no seu dia a dia, o dizer do professor remete ao discurso que sustenta uma concepção funcionalista de

¹² As aspas enfatizam que a natureza desses processos não é consciente, uma vez que não são controlados pelo sujeito.

linguagem (a linguagem serviria para realizarmos atos no mundo, como organizar uma agenda, por exemplo). Se o professor diz que para aprender melhor uma determinada língua estrangeira é preciso usá-la no seu dia-a-dia com outras pessoas, seu dizer significa na medida em que remete ao discurso segundo o qual a linguagem acontece na interação entre falantes, no “uso”. Assim, o professor “acredita” que está “dizendo o que pensa”, que está “dando *sua* opinião”, mas, ele se “esquece” que, para que seu dizer tenha sentido, esse dizer é remetido a outros discursos, discursos anteriores a ele enquanto sujeito. Esses discursos anteriores são aqueles que o constituem.

Em relação ao esquecimento número dois, pensemos na seguinte cena: um aluno do curso noturno, durante a aula, começa a bocejar, chegando até mesmo, em determinados momentos, a cair no sono. Tomemos esse aluno como um objeto simbólico que está clamando por sentido(s) e lembremos que, como sujeitos de linguagem, não temos como nos esquivar. Provavelmente, a interpretação mais recorrente que, na posição de professores, faremos desse objeto simbólico seja algo do tipo: “Nossa! Minha aula está terrível! Chata mesmo! É, hoje não estou nem um pouco inspirado, não estou conseguindo interessá-los...”. O professor, nesse caso, “se esquece” de que outros sentidos são possíveis... Vejamos: um amigo do aluno sonolento poderia pensar “coitado, deve ter precisado chegar mais cedo hoje no trabalho e agora está caindo de sono!”. Outro colega de classe, não tão simpatizante do sonolento, poderia pensar “nossa, esse cara é demais: vive em festas e depois vem pra aula com sono, fica bocejando e dormindo na aula! E bem na frente do professor! É cara de pau, mesmo!”.

Concluindo: o objeto simbólico era o mesmo - um aluno bocejando e dormindo na aula -, mas diferentes sujeitos interpretaram de maneiras diferentes. E isto ocorre em virtude da *posição que o sujeito ocupa na cadeia discursiva*: no exemplo citado, os sujeitos ocuparam, respectivamente, a posição de professor, a de amigo e a de colega não-simpatizante. A AD define o sujeito através da posição discursiva ocupada em função de sua relação com os sentidos de acordo com as formações ideológicas (Henry, 1990: 29), materializadas na linguagem por meio das formações discursivas. Portanto, a posição do sujeito se delinea no momento da significação: daí a afirmação de Orlandi (2002) de que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo.

Vejamos, agora, como Orlandi (1999: 15) relaciona linguagem e discurso:

A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Posto em outras palavras, quando o sujeito interpreta, ele está estabilizando outros discursos que o constituem, estabilizando, dessa forma, também os sentidos. Uma vez que essa interpretação está imbricada com a história em que o sujeito está mergulhado, a leitura da realidade passa necessariamente pelo universo simbólico, também constituído discursivamente e, portanto, historicamente, uma vez que os dizeres não ocorrem no vácuo discursivo.

Mas, por falar em vácuo, como fica então a questão do silêncio? Existe o silêncio? O que é o silêncio? Qual o seu papel na significação?

No trabalho “As Formas do Silêncio”, Eni Orlandi resignifica o termo “silêncio”, pensando este para além da definição usual, isto é, “ausência de sons”. Para a autora, “o ato de falar é o de separar, distinguir e, paradoxalmente, vislumbrar o silêncio e evitá-lo” (1992: 29), sendo o silêncio entendido como “a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (idem: 13).

Orlandi afirma que em nossa sociedade o silêncio foi relegado a uma posição subalterna, sendo que se criou uma política do não-silêncio: daí o transbordamento, o “excesso de linguagem” do qual se serve o homem para (se) significar (podemos, a título de exemplificação, citar desde os *slogans* em camisetas até as tatuagens e *piercings* que invadem e significam (n)o corpo¹³).

O silêncio é, portanto, inquietante e perturbador, não porque ele é o vazio, mas pelo contrário, porque ele transborda sentidos na medida em que abre um leque de possibilidades para o sujeito que se vê diante da necessidade de interpretar o silêncio do outro, que também é um objeto simbólico – por exemplo, que professor nunca passou pela situação, em sala de aula, de se ver questionando “por que será que a turma está tão quieta”? A resposta pode variar bastante, pois, como coloca Orlandi (1992: 44), há múltiplos silêncios (com múltiplos sentidos): o das emoções, do misticismo, da contemplação, da introspecção, da revolta, da resistência, da disciplina, do exercício do poder, da derrota da vontade, etc.

Mas, o que o silêncio tem a ver com estudos de questões de linguagem e com esta dissertação em específico?

¹³ Refiro-me aqui ao trabalho sobre tatuagens e *piercings* desenvolvido por Eni Orlandi, e apresentado na II Jornada Corpo e Linguagem, UNICAMP, 2001.

Uma vez que o silêncio é o que dá à linguagem a possibilidade da significação, compreender de que maneira o discurso significa determinada coisa e como, nesse movimento de produção de sentidos, significa e constitui a identidade do sujeito, nos permite estudar porque determinado discurso significa “a” e não “z” para entendermos, assim, o que está sendo silenciado por aquele discurso. Estamos diante da questão do silenciamento, que na definição de Orlandi (idem: 75) é o pôr em silêncio, é o fazer calar.

Por exemplo, atualmente, o discurso que coloca a educação como a única saída para os problemas sociais “significa” na medida em que silencia outros discursos que poderiam significar (veicular) a desigualdade social não como fruto da baixa escolaridade, mas sim do próprio sistema capitalista vigente. Há aí pelo menos uma questão que está sendo (re)significada e silenciada: o papel e os próprios limites da educação. Resta-nos perguntar a quem interessa colocar a educação como a principal responsável pelos problemas sociais... Tratarei, em profundidade, da questão da educação em sua relação com o mundo do trabalho no próximo capítulo.

2.2.2 Condições de Produção

Para estudar o funcionamento discursivo da representação da língua inglesa como senha de acesso ao mundo do trabalho atual e seus efeitos de sentido, é preciso levar em conta a materialidade da linguagem, i.e., sua relação com a história. E, para tanto, na AD, fazemos isso por meio do estudo das chamadas “condições de produção” dos discursos a serem analisados.

Admitindo que não há uma separação estanque entre ações lingüísticas e ações sociais, a AD tem como proposta básica “*considerar como primordial a relação da linguagem com a exterioridade*”, entendendo por exterioridade as “*chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico)*” (Orlandi, 1986: 60-61). Portanto, o termo “condições de produção” para a AD vai além dos elementos da situação “imediata”: uma vez que um discurso não é criado no vácuo discursivo, ele é produzido dentro um contexto mais amplo, composto pelo que é da ordem do sócio-histórico e do ideológico (Bolognini, *informação verbal*, 2001).

Quando o sujeito enuncia, ele o faz a partir das condições de produção que regem o imaginário: por exemplo, no caso da língua inglesa, que imagem se tem dessa língua na sociedade brasileira? Que imagem as pessoas têm daqueles que falam inglês? Que imagem o entrevistador terá de mim se eu disser que sei, ou que não sei, inglês em uma entrevista de emprego? etc. No caso desta pesquisa, as condições de produção do discurso que sustenta a representação da língua inglesa como senha de acesso ao mundo do trabalho são provenientes do atual momento histórico, muito particular, marcado pelo discurso da mundialização do capital (tema tratado no próximo capítulo). Segundo Bolognini (1996: 8),

todo sujeito, ao iniciar um processo de aprendizagem de LE, já tem uma memória histórica a respeito do país-alvo e de seus falantes constituída por meio das mais diversas relações de contato estabelecidas entre sujeitos de seu país e sujeitos do país-alvo. (...) também a sua memória histórica a respeito do seu próprio país influi no contexto.

Gostaria de acrescentar a essas afirmações que o sujeito-aprendiz tem um imaginário a respeito da língua-alvo também. Assim, admitindo a exterioridade da

linguagem e ressaltando a sua natureza ideológica, tenho como objetivo estudar de que maneira a representação da língua inglesa como senha de acesso ao mercado de trabalho produz efeitos de sentido e como ela constitui a identidade do sujeito-aprendiz. Para tanto, faz-se necessário também estudar a exterioridade lingüística que constitui esse discurso, o que é feito no próximo capítulo, em que trato de como as exigências do mundo globalizado do trabalho influenciam a escola, investigando a relação desta com o processo de exclusão e de inclusão social.

2.3 Uma Nota sobre O Conceito de Identidade

Como não podemos tomar os sentidos de termos teóricos como “já dados”, acredito ser importante explicitar o que entendo pelo conceito de “identidade”, fundamental para este trabalho. Esse termo é utilizado em diferentes campos científicos, nas mais diversas teorias e, portanto, pode suscitar diferentes interpretações.

Para a AD a identidade não é vista como uma representação individual, nem como estática. Ao contrário, considera-se que a identidade é constantemente constituída e (re)significada pela sua exterioridade - isto é, pelos discursos em circulação em nossa sociedade. E é esta consideração que permite que proposta de pesquisa deste trabalho se torne viável: somente aceitando que a identidade não é situada no nível do indivíduo, nem é estática, que podemos falar em influência de discursos a respeito da língua inglesa na constituição e (re)significação da identidade do sujeito-aprendiz brasileiro.

A noção de identidade está fundada sobre a noção de sujeito. E a concepção de sujeito da AD, por sua vez, está articulada com a Psicanálise Lacaniana, que faz uma releitura do trabalho de Freud. Os estudos de Freud sobre o aparelho psíquico foram marcantes, pois, ao estabelecer o inconsciente – que Lacan (1985: 61-2), inspirado em Freud, define como “este sujeito desconhecido do eu [consciente, imaginário], não reconhecido pelo eu” - como um de seus componentes, a concepção de sujeito vigente até então sofre um deslocamento.

Antes de Freud, estava em vigência a concepção cartesiana de sujeito: o ser racional, com pleno domínio e consciência de seus pensamentos – daí a frase de Descartes “penso, logo existo”. Com Freud ganha destaque a noção de sujeito clivado, dividido entre consciente e inconsciente. Nas palavras de Freud (*apud* Dor, 1996: 265), “o eu não é mais senhor em sua própria casa”.

Assim, a partir da perspectiva de trabalho aberta por Freud, a concepção de identidade aqui adotada não é fechada, estagnada, nem estática. Ao longo da vida, o sujeito vai (re)constituindo e (re)significando sua identidade na medida em que “se movimenta” na linguagem. Rajagopalan (1998) é um dos autores que critica justamente o conceito de caráter individual e estático de identidade. Nas palavras do autor (p. 41-2):

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

2.4 O Político, a Linguagem e a Identidade do Sujeito

Tendo uma concepção de identidade em fluxo, pensando em termos de aquisição do inglês como língua estrangeira hegemônica, podemos conjecturar se a identidade do sujeito constituída a partir de sua língua materna não é afetada/resignificada em função da presença desse Outro. Por “Outro” aqui estamos nos referindo aos discursos que circulam em nossa sociedade a respeito da importância e da necessidade de aprender a língua inglesa. Face a essa exterioridade lingüística, a identidade do sujeito será constituída e também significada a partir do julgamento do desempenho do sujeito no processo de aprendizagem dessa língua estrangeira.

Voltando à matéria *“A febre de aprender inglês – num país com um pedaço bilíngüe, já se faz exame de língua até em concurso público”* (Veja, 28/10/98), citada na introdução, quando o jornalista afirma a existência de um “Brasil bilíngüe” (que teria o inglês como “segunda língua”), o que temos como efeito de sentido é a afirmação do desejo do sujeito em identificar-se com esse Outro-língua inglesa, a língua do poder, o que confere ao sujeito uma identidade significada por esse poder também. Assim, no enunciado “O Brasil bilíngüe é um edifício construído pelo ensino privado e começa na classe média”, temos o Outro constituindo a classe média brasileira, que, por ter sua identidade simbolizada no e pelo Outro-língua inglesa, identifica-se, no nível do imaginário, com esse Outro, símbolo do poder.

Assim, pensando nos discursos que circulam em nossa sociedade a respeito da importância da língua inglesa, todos esses discursos constituem e (re) significam a identidade do sujeito na medida em que “o dizem”: falar inglês não é

apenas “saber a língua internacional”, e sim, se inscrever numa posição discursiva de poder. Na medida em que o Outro-língua inglesa é tido como o símbolo do poder, identificar-se com ele é também ocupar essa posição de poder.

Guimarães (2000: 16), ao tratar da questão do político na língua, afirma que a relação entre falantes e língua é “um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas”. O autor aponta que “o espaço de enunciação do Português é também ocupado pela língua inglesa”. Podemos colocar como um exemplo dessa disputa por território discursivo – e que, portanto, também constitui uma disputa por sentidos, pelo que pode ou não ser dito - o enunciado, presente na matéria citada de Veja, de um dos diretores do *Brazilian Journal* - revista de medicina e biologia totalmente escrita em inglês e campeã de citações na América Latina. O enunciado é o seguinte: “*nos laboratórios, falamos português porque é mais confortável. Mas inglês é nossa língua de trabalho*”. Temos aqui não apenas um espaço discursivo em divisão, em conflito, em disputa. Temos também um sujeito cuja identidade é afetada, significada pelo Outro – a “língua de trabalho”. O enunciado citado sinaliza a disputa política existente entre o português como a “língua nacional” e o inglês como a língua do Outro-estrangeiro que, por meio da imagem de instrumento de comunicação capacitador para o mundo globalizado, vai ocupando território discursivo.

Guimarães (2000: 18), refletindo sobre o uso de palavras da língua inglesa no português, ressalta que no Brasil ainda se falam cerca de 150 línguas indígenas e tantas outras de origem européia ou oriental, e afirma também que:

dada a devida ressalva, podemos dizer que o espaço de enunciação latino-americana é uma disputa por assumir a palavra regulada por uma distribuição de papéis que coloca brasileiros e latino-americanos dos demais países como falantes que excluem a língua do outro e incluem o inglês como língua franca, mesmo que uma pessoa em particular não a fale. A questão aqui não é individual.

Essas afirmações de Guimarães são muito apropriadas para refletirmos sobre o monolingüismo predominante no Brasil e o fenômeno da terceirização no ensino de língua estrangeira, predominantemente do inglês. Ao ser vinculada como “a língua de todos”, o discurso que sustenta a importância e a necessidade de aprender inglês não pode ser facilmente questionado. A respeito dessa questão do político da linguagem, Gadet e Pêcheux, ao tratar do processo de homogeneização lingüística pelo qual passaram os atuais países da Europa quando da formação dos Estados Nacionais, (1984: 36) afirmam que:

A questão da língua é, pois, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças (...).

É possível, tendo por base Gadet e Pêcheux, além de Guimarães, afirmar que o que é da ordem do político, do ideológico, é vinculado, via discurso, de maneira a silenciar as disputas entre as línguas por território discursivo, de tal maneira que a presença da língua inglesa em países que não a têm como língua materna, como o Brasil, fica revestida de um “caráter biológico”. Isto é, o aspecto político presente na escolha da língua estrangeira para o ensino fica silenciado, e a escolha da língua a ser ensinada é naturalizada, dificultando que a sociedade questione tal escolha. Assim, a disputa política do ensino de línguas é silenciada em nossa história.

Considerando a afirmação de Lagazzi-Rodrigues (informação verbal, 2001),

A universalidade faz com que não tomemos o lugar da história, faz com que não a questionemos, não a estudemos.

podemos pensar essa universalidade relacionando-a com o valor simbólico que a língua inglesa desfruta em diferentes partes do mundo: ao ser discursivamente vinculada como um instrumento de comunicação capacitadora para o mundo globalizado, como “a língua universal” que “abre portas”, as possibilidades de questionamento desse discurso são silenciadas, apagadas. Porém, ao levantarmos esse questionamento, estamos tentando abrir espaço para uma discussão sobre o aspecto político do ensino de línguas.

Assim, com o objetivo de entendermos o mundo do trabalho em sua relação com a educação - e, em especial, com o ensino da língua inglesa -, não podemos pensar esta fora da história. Portanto, no capítulo seguinte, historicizo a origem da educação formal na sociedade de classes, levantando também as condições de produção da educação, entendo esta enquanto ação social que acontece – e que significa - *na e a partir da* história da humanidade. As fazer isto, busco estudar a origem da relação existente entre mundo do trabalho e educação. Será que a influência do mundo do trabalho na educação começa com a “globalização”? E qual a influência da globalização no ensino?

3. MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tá vendo aquele colégio, moço, eu também trabalhei lá.
 Lá eu quase me arrebento, pus a massa,
 fiz cimento, ajudei a rebocar.
 Minha filha inocente vem pra mim toda contente:
 “Pai, vou me matricular”.
 Mas me chega um cidadão:
 “Criança de pé no chão aqui não pode estudar”
 Essa dor doeu mais forte!
 Por que eu deixei o Norte? Eu me pus a me dizer.
 Lá a seca castigava, mas do pouco que eu plantava
 eu tinha direito a comer.
 (Zé Ramalho, na música “Cidadão”)

Uma vez que investigo o funcionamento discursivo da representação da língua inglesa como senha de acesso ao mundo do trabalho, uma das questões que surgiram no decorrer desta pesquisa foi a seguinte: quando começou a influência do mercado de trabalho na educação? Foi com a globalização?

Entretanto, ao empreender uma pesquisa bibliográfica preliminar sobre a relação entre mundo do trabalho e educação (e neste capítulo procurarei mostrar que, acima de tudo, em suas origens, é essa uma relação fundadora e estruturante da educação), surpreendeu-me a escassez de bibliografia disponível, dada a importância dessa questão¹⁴. Dentre o pouco material levantado, destacou-se o livro “Educação e Luta de Classes”, do argentino Aníbal Ponce. Publicado originalmente na Argentina em 1937¹⁵, esse livro, que tem por base teórica o materialismo histórico, coloca em circulação um discurso a respeito da influência do mundo do

¹⁴ Surpreendente também é o fato de não estudarmos, em um curso superior de Licenciatura em Letras, a relação entre Mundo do Trabalho e Educação. Porém, se pensarmos sob o prisma da AD, é possível atribuir sentidos a esse “silêncio”.

¹⁵ Destaco que o exemplar aqui utilizado consiste da tradução brasileira, publicada em 1981.

trabalho sobre a educação e aborda desde o chamado “homem primitivo” até o “homem moderno”, nas sociedades ocidentais mais comumente estudadas¹⁶.

Posteriormente, um outro livro, recém lançado, também contribuiu para com as reflexões sobre a relação entre mercado de trabalho e educação, especificamente nos países da América Latina, antes e depois do fenômeno da globalização. Trata-se da obra “Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente”, dos também argentinos Daniel Filmus *et cols*. Este autor faz um estudo sobre a relação que denomina de “historicamente conflituosa” entre educação e emprego na América Latina, investigando as perspectivas (e suas conseqüências) de alunos egressos do Ensino Médio serem empregados face à realidade econômica dos países latino-americanos.

Assim, neste capítulo, apresento, a partir da perspectiva marxista defendida por Ponce (1981), a história da divisão da sociedade em classes e a conseqüente constituição da educação formal em função das classes dominantes. Na seqüência, abordo o trabalho de Filmus *et cols* (2002), a fim de expor a relação entre educação e ensino na América Latina, no atual contexto de globalização.

A seguir, para levantar algumas das condições de produção dos enunciados que circulam atualmente sobre a importância e necessidade de saber a língua inglesa para que o trabalhador tenha empregabilidade, farei uma exposição, tendo por base principalmente os trabalhos de Alves (1999 e 2000), dos conceitos de

¹⁶ Conforme uma interpretação possível do título do livro, o autor tentou dar conta da relação entre mundo do trabalho e educação, tendo como pressuposto teórico o materialismo histórico, de Karl Marx. Essa também é a perspectiva que nós enquanto analistas de discurso adotamos, pois, ao estudarmos a linguagem em sua materialidade, estamos trabalhando com uma perspectiva que leva em conta o materialismo histórico (Cf., por exemplo, Orlandi, 1999; e Mussalim, 2001). Nas palavras de Guimarães (informação verbal: 2000), “o materialismo é recusar que o homem está fora da História”.

Mundialização do Capital (a chamada “globalização”), Toyotismo e Empregabilidade, fazendo, ao final, uma reflexão sobre a educação enquanto objeto simbólico.

3.1 A Sociedade Dividida em Classes e a Educação

A aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade.
(Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso*, 1996: 18)

Dado que este trabalho é constituído a partir da concepção discursiva de linguagem da AD, para tratar do assunto educação, o farei considerando que esta deve ser entendida em sua relação com a história das sociedades. E, ao falar em história das sociedades, um aspecto fundamental é a organização econômica destas. Nesse sentido, o livro “Educação e Luta de Classes”, de Ponce (1981), que tem como sustentação teórica trabalhos desenvolvidos por Marx e Engels, me servirá de trabalho base para expor a relação existente entre mundo do trabalho e educação.

Ponce (1981) inicia seu texto expondo como ocorreu a constituição da chamada “sociedade de classes (sociais)”. O autor destaca que a forma de organização dos primeiros povos de que se tem conhecimento baseava-se no coletivismo – como era, por exemplo, a organização das tribos gregas desde o século X até VIII a.C. Tendo por base a propriedade comum da terra, esse coletivismo constituía-se de homens, mulheres e crianças com direitos iguais, trabalhando de maneira coletiva em tarefas que garantissem seu sustento. Em virtude da ausência e, mais tarde, das ainda rudimentares técnicas utilizadas na produção, não havia excedente na produção dos alimentos – o que tornava o

trabalho diário uma tentativa de reposição do alimento armazenado, consumido no dia anterior. Nessa fase de coletivismo, não havia, portanto, uma sociedade de classes.

No entanto, a partir do momento em que apenas uma pessoa não conseguia dar conta de determinadas tarefas, estas passaram a ser confiadas a um grupo de indivíduos, iniciando, assim, uma primeira divisão na sociedade em virtude do trabalho. Tal divisão, segundo Ponce, ocorria entre homens e mulheres, sendo que aos homens competia o fornecimento de alimentos; e, às mulheres, a direção da economia doméstica. Ponce salienta que, entretanto, tal divisão não significava submissão das mulheres, uma vez que, para a coletividade, o gerenciamento dos alimentos era tão importante quanto seu fornecimento, pois de ambas as tarefas dependia a sobrevivência de todos os membros da comunidade.

Nesse contexto histórico, a educação recebida pelas crianças era “natural”, baseada em sua convivência diária com os mais velhos, com quem também dividiam as tarefas em busca do sustento, recebendo, em troca, a sua fração de alimento. Ponce (1981: 19) afirma que, se usássemos a terminologia dos educadores de sua época,

diríamos que, *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos.¹⁷

¹⁷ Ênfase do autor.

O autor argumenta também que a função de tal educação, nessas comunidades, se baseava sempre na coletividade e em seus interesses em comum. Em suas palavras (p. 21), nessa sociedade,

os fins da educação derivam da estrutura econômica do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.”

Ponce, citando Engels, afirma que a origem das classes sociais teve, possivelmente, uma “*dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada*” (idem: 22).

O escasso rendimento do trabalho humano ocorria em virtude da utilização ainda rudimentar das técnicas no trabalho manual, de modo que uma pessoa que se dedicasse a uma determinada atividade não teria tempo para realizar outras, que também eram necessárias para a vida da comunidade. Dessa maneira, foram surgindo as divisões no trabalho, surgindo os indivíduos que realizavam um trabalho de natureza não-material propriamente, os “indivíduos libertos do trabalho material”. Suas ocupações eram definidas em função das necessidades da comunidade, sendo que, no início da divisão do trabalho, esses “funcionários” desempenhavam atividades úteis em seu meio.

Entretanto, com o passar do tempo, esses indivíduos começaram a fazer uso do poder que sua posição lhes proporcionava, utilizando-a como um meio de se sobrepor aos homens entregues ao trabalho material. Ponce, ao falar do Egito antigo, nos dá um exemplo bastante ilustrativo. Para poder controlar a abertura das

computas que regulavam o nível de água do Rio Nilo, foi-se elaborando na sociedade um conhecimento muito particular, baseado no domínio exato do funcionamento do calendário solar. Esse conhecimento estava restrito à classe dos sacerdotes, especialmente educados para realizarem trabalhos não-materiais.

Assim, Ponce (idem: 24) ressalta que, na sociedade, “a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas”. Essa divisão do trabalho acarretou um acontecimento de importante consequência, histórica, econômica e também social: os homens que se dedicaram a tarefas “mentais” introduziram modificações nas técnicas utilizadas nos trabalhos materiais, através da produção de novas ferramentas de trabalho e da busca de novas matérias primas. Dessa forma, a produtividade do trabalho material aumentou, possibilitando que houvesse um excedente na produção. Esse excedente teve um aumento mais acentuado ainda com o início da utilização de escravos – em geral, prisioneiros de guerra, pertencentes a outras tribos.

Ponce destaca que, até então, os dirigentes eram “representantes da sociedade”, mas, com a passagem da comunidade baseada na propriedade coletiva para a sociedade de classes baseada na propriedade privada, as famílias de tais representantes tornaram-se “donas dos produtos” e também “donas dos homens”. Nas palavras do autor (idem: 26),

com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” - cada vez mais exploradores – e os “executores” - cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a

distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, de acordo com os seus interesses, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber.

Essas colocações nos remetem à relação existente entre mundo do trabalho e educação, sendo que aquele constituiu e (re)constituiu esta. Tal relação na sociedade de classes está posta de maneira a atender às classes dominantes.

Voltando ao texto de Ponce, na sociedade de classes nascente, os “organizadores” iniciam uma educação voltada para a formação de membros dirigentes na sociedade, educando, para tanto, membros da própria família, aos quais a sucessão estava reservada. Essa educação consistia de “cerimônias de iniciação”, regidas pelos magos, sacerdotes e sábios. Essa classe social transmitia aos jovens da classe dirigente o “significado oculto dos mitos e a essência dessas tradições” (idem, p. 27). Nesses rituais, os jovens passavam por duras provas – podendo, inclusive, culminar na morte do iniciante - que tinham por objetivo “experimentar a têmpera dos futuros dirigentes” e “salientar de modo impressionante o caráter intransferível das coisas ensinadas”.

Segundo Ponce, a educação, nessa sociedade, visava naturalizar o caráter superior de que se revestia a classe dominante. A educação, portanto, não mais serve aos interesses comuns da comunidade, e sim, atua no sentido de silenciar as desigualdades sociais entre dominantes e dominados. Como enfatiza Ponce, para aqueles, “a riqueza e o saber”; para estes, “o trabalho e a ignorância” (idem: 28).

A separação do trabalho mental do material é tão crucial na origem da educação formal que está materializada na própria palavra “escola”. Conforme coloca Lima (1969: 291), em grego, *escola* significa *lazer*, o que reflete a natureza

desinteressada da educação idealizada para classes sociais dirigentes. Continuando esse parêntesis, na origem da educação, não havia ainda preocupação nem interesse pelo ensino profissionalizante. Este apenas surgiu com a revolução industrial e não era visto com bons olhos pela burguesia, que considerava que tal ensino, ao contrário do ensino superior, era destinado aos tidos como “menos capacitados” para o trabalho intelectual - este sim considerado nobre.

Mas e o professor? Seu trabalho era considerado de natureza mental ou material?

Ponce (1981: 67-8) afirma que a primeira escola primária em Roma data do ano de 449 a. C. Todas as escolas da época eram particulares e atendiam aos filhos das famílias menos ricas, que não tinham condições de custear aulas particulares. Quanto ao professor primário – o *ludimagister* -, este era considerado um *artesão*, como qualquer outra pessoa que fizesse trabalhos manuais. Para abrir sua escola, o professor “alugava um estreito compartimento chamado *pergula* e abria ali a sua ‘loja de instrução’” (idem: 67). Este compartimento era de frente para a rua onde havia toda a sorte de negócios – incluindo as escolas -, e, portanto, o barulho era constitutivo do ambiente da escola. Sobre o *status professional* do professor primário em Roma, Ponce afirma que

o ofício de professor, da mesma forma que qualquer outro em que se ganhava um salário, era profundamente desprezado. Aos olhos dos romanos, da mesma forma que na opinião dos gregos, o *salário era uma prova de servidão*, e é sabido que Sêneca, depois de Cícero, se recusou a incluir a profissão de professor entre as profissões liberais, isto é, entre as profissões dos “homens livres”. (...) (ibidem: 67)

As condições de trabalho enfrentadas pelo professor em Roma do século V a.C ainda existem em escolas do nosso tempo. Vejamos:

Mal instaladas, as escolas de primeiras letras dispunham apenas de uns bancos para os alunos e de uma cadeira para o mestre. Poucos cubos, esferas quase sempre, alguns mapas às vezes, eis todo o material escolar disponível. Com a vara na mão, fazia os alunos repetirem interminavelmente monótonas lições a respeito do texto das Doze Tábuas. (Ponce, 1981: 68)

Podemos ver, no trecho a seguir, que a falta de reconhecimento e de valorização da dimensão profissional do trabalho do educador data desse mesmo período, e não é difícil estabelecermos um paralelo com a situação atual de nós educadores, no que se refere à necessidade de lecionar vários períodos ou até mesmo exercer outros ofícios para nos mantermos financeiramente:

O pagamento obtido pelos mestres era naturalmente muito exíguo, a ponto de serem forçados a exercer conjuntamente outros ofícios, como o de copista, por exemplo. Mas, também havia outra circunstância que agravava ainda mais a sua desgraça: *em princípio, o professor não estava legalmente autorizado a cobrar pelo seu ensino*, ainda que se admitisse que recebesse presentes dos seus alunos. Posteriormente, esses presentes tenderam a se transformar em salário fixo, pago pelas famílias dos alunos, mas as leis continuaram ignorando a existência desse pagamento, tanto que, até o fim do Império, não era possível reclamar juridicamente contra os pais que se recusavam a pagar as lições recebidas pelos seus filhos. (idem: 68)

Fechado esse parêntesis, volto à questão da passagem de propriedade coletiva (da comunidade) para a propriedade privada (na sociedade dividida em classes). Além do escasso rendimento do trabalho humano, há um outro desencadeador da sociedade de classes: a mudança do tipo de estrutura familiar. Na comunidade coletiva, o matrimônio grupal, ou um casamento facilmente dissolúvel, era a forma vigente de relacionamento. Em virtude da dificuldade de estabelecer a

paternidade nesse tipo de organização, a filiação era dada em função da linhagem materna.

Porém, quando o trabalho na comunidade começou a se segmentar em diferentes funções, as terras foram divididas entre os “organizadores”, que estabeleceram a filiação paterna como o meio que garantiria às futuras gerações a perpetuação da riqueza acumulada. Essa mudança da estrutura familiar foi possível também em virtude de a mulher não mais ter uma função social importante para o sustento e a sobrevivência da comunidade: a ela foram relegadas as funções domésticas, que não mais se situavam no âmbito da produção de mercadorias. Sua educação, por sua vez, passou a ser pouco superior do que a de uma criança.

Além da sociedade de classes e da propriedade privada, surge o Estado, instituição que tem por principal objetivo defender os direitos da classe dominante, silenciando os discursos que colocassem em cheque os privilégios desta.

Vimos, até o momento, como o mundo do trabalho - com sua divisão da sociedade em classes, baseada na divisão do trabalho em “trabalho mental” e “trabalho material” – direciona a função e os fins da educação. A citação anterior nos permite entender o valor simbólico dado à educação formal desde a sua origem: *o saber funciona como um objeto simbólico que confere ao seu possuidor um determinado poder, bem como uma identidade diferente daquele que não o possui.* No universo simbólico em que estamos mergulhados, o saber pode ser utilizado para justificar as diferenças sociais, naturalizando-as.

Paoli (1981) aborda a questão da relação entre saber e poder: ao existirem diferentes escolas na sociedade burguesa industrializada – e, portanto, diferentes formações educacionais -, a apropriação desse saber justifica o poder

concedido aos “mais qualificados”. Segundo o autor, o critério para hierarquização dos trabalhadores – e distinção salarial – era o tempo necessário para a sua formação. A partir dessa consideração, Paoli (idem: 25) enfatiza que um elemento fundamental com relação à educação no capitalismo é a qualificação da força de trabalho.

Com a industrialização nos moldes capitalistas, o preparo, a qualificação para o trabalho ocorre fora da produção: seu lugar privilegiado é a escola. Lima (1969) destaca que essa mudança foi possível em virtude do enfraquecimento e desaparecimento das chamadas “corporações de ofício” da Idade Média – grupos de artesãos reunidos de acordo com seu ofício, que regulamentavam e ensinavam os seus ofícios aos futuros artesãos. Nesse contexto das corporações, a educação para o trabalho ocorria no interior da produção.

Lima afirma também que, em uma sociedade dividida em classes, capitalista, a existência da escola classista é crucial. Esse autor, assim como Ponce, ressalta que há dois tipos de escola: a que prepara a mão de obra para o trabalho material, e a que prepara para o trabalho intelectual. Essa especificação das escolas estaria refletindo, segundo Lima, a própria divisão existente na sociedade de classes: senhores *versus* escravos, numa perspectiva não mais feudal, e sim capitalista.

Uma analogia que o autor faz em seu livro é a da escola como uma empresa. Lima (1969: 203) acredita, baseando-se na idéia de que “todo fenômeno educativo moderno está estritamente ligado ao processo de produção”, que a escola será cada vez mais confundida com uma empresa no que concerne à hierarquização. Dado que a ascensão no sistema de produção e, portanto, numa

determinada empresa, passa necessariamente pelo sistema escolar, a relação entre empresa e escola tende a se estreitar.

3.2 Mercado de Trabalho e Ensino Médio no Brasil e na América Latina

No que concerne ao Brasil, há atualmente em circulação um discurso - que constitui ao mesmo tempo uma forte cobrança e um grande desejo - em prol de uma educação voltada ao preparo e à qualificação do aluno para o chamado “mundo do trabalho globalizado”. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que instituiu o período de 1996 a 2006 como a “década da educação” (Cf. Art. 87), estabeleceu que:

A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, parágrafo 2º);

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º).

Em relação especificamente ao Ensino Médio, apesar deste não habilitar formalmente o aluno para uma determinada profissão (visto que não é um ensino técnico ou profissionalizante), a Nova LDB estabelece, como uma das finalidades desse nível de ensino,

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Seção IV, Art. 35, parágrafo II).

Vemos, dessa forma, que há, por parte do governo, forte necessidade em elevar os índices referentes à Educação – pelo menos, em termos quantitativos. Entretanto, cabe ressaltar que tal necessidade, como afirma Valente (1997: 7), está diretamente ligada ao mercado de trabalho, por meio da coerção de organismos de controle mundiais, entre eles, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), etc.

Sobre a relação entre mercado de trabalho e educação, Filmus *et cols* (2002: 19) afirmam que atualmente “uma das críticas que mais freqüentemente se dirigem à educação é sua falta de articulação com as demandas do mercado de trabalho”. Os autores (*idem*: 19-20) defendem que esse tipo de colocação se baseia

no pressuposto de que existe um mercado de trabalho que está organizado e evolui em estreita correlação com os novos avanços tecnológicos aplicados à produção e ao serviço; e com as novas formas de organização do trabalho. A partir dessas posições, a principal responsabilidade da falta de articulação residiria no sistema educativo, atrasado em relação às novas demandas de formação requeridas pelo emprego.

Estou aqui destacando e propondo um deslocamento em relação ao discurso que coloca a melhora da educação como “a” condição e “a” solução para os países classificados (por quem?) como “periféricos”, “em (vias de) desenvolvimento” (como é enquadrado o Brasil), ou “subdesenvolvidos”, resolverem “seu” problema do desemprego. Ou seja, fala-se do desemprego utilizando como justificativa a falta de qualificação do trabalhador e, no atual contexto histórico, a qualificação também é avaliada mediante o conhecimento ou não da língua inglesa, veiculada como a língua da globalização. Mas me pergunto: o desemprego nos países com índices baixos de

escolarização é consequência somente da falta de qualificação ou é fruto de outros fatores?

Filmus *et cols* (2002: 37) explicam que a finalidade do Ensino Médio nos países latino-americanos variaram em função do tipo de desenvolvimento econômico. No início do século XX, o modelo desenvolvimentista era o chamado “desenvolvimento para fora”, baseado na exportação de produtos agrícolas e minerais. Dentro deste modelo, o ensino médio tinha como função preparar aqueles que iriam cursar o ensino superior e que iriam, portanto, ocupar os poucos postos de destaque no país. Com o fenômeno da substituição de importações, iniciado na crise dos anos 30 (com a quebra da bolsa de Nova York) e intensificado no período do pós-segunda guerra, os países latino-americanos começaram a alavancar seu processo industrial, importando tecnologia (defasada, por sinal) que seria utilizada para a implantação de indústrias. Com isso, o modelo de desenvolvimento passa a ser “para dentro”, visando o consumo interno das mercadorias produzidas.

Filmus *et cols* afirmam que as vagas para trabalhadores manuais, empregados, sobretudo, na agricultura diminuiu significativamente em relação aos trabalhadores empregados nas indústrias e nas prestações de serviços. Iniciou-se, então, o fenômeno do êxodo rural, isto é, a migração das pessoas do campo para a cidade, em busca de trabalho. Temos, porém, como consequência desses fatos, dois movimentos, interligados: um de incorporação social e outro de exclusão social, uma vez que o mercado de trabalho, que já dispunha de uma tecnologia que permitia uma produtividade grande com pouca mão de obra (se comparado com o início da industrialização nos países europeus (Cf. Filmus et cols, 2002: 32)) teve capacidade de absorver apenas parte desse contingente humano em busca de trabalho.

O que é enfatizado por esses autores é que o mercado de trabalho com desenvolvimento voltado “para dentro” teve forte influência na educação e, no início, foram enfrentadas grandes dificuldades em virtude de não haver mão de obra qualificada para os novos tipos de trabalho existentes. Conseqüentemente, *Filmus et cols* enfatizam que o processo dual de exclusão/inclusão social que ocorreu no âmbito trabalho teve seu correlato na educação: em função da desigualdade econômica, vários grupos ficaram à margem da escolaridade, por não conseguirem permanecer por determinados números de anos no sistema escolar. Até hoje presenciamos esse tipo de acontecimento, ao vermos que há crianças que não vão à escola por desempenharem um papel importante para a manutenção da família, seja ajudando em casa ou exercendo atividades que geram renda. Neste ponto da discussão, vale a pena lembrar a origem do trabalho infantil na sociedade industrializada. Conforme coloca Ponce (1981: 141), no século XVIII, a industrialização assumiu proporções tais que exigiu, além dos braços dos homens, a participação de mulheres e também de crianças. O fato de, na França, a educação, no referido século, ter sido declarada “gratuita” não resolvia o problema da baixa escolarização entre as classes menos favorecidas, pois era comum encontrar crianças de até mesmo cinco anos de idade trabalhando¹⁸.

Quanto ao Ensino Médio, este, desde sua origem, tanto na Europa como na América Latina, foi idealizado para aqueles que poderiam prosseguir seus estudos no Ensino Superior. Porém, para os jovens de classes sociais menos favorecidas, o Ensino Médio, em geral, não lhes proporciona acesso ao Ensino

¹⁸ Ponce (1981: 141) destaca que, dada essa situação, Condorcet, que fazia parte das autoridades educacionais francesas da época, propôs a concessão de pensões e de bolsas de estudos para as crianças. Eis aqui a origem da “bolsa-escola”.

Superior. Por outro lado, como ele não é profissionalizante, também não prepara para o mercado de trabalho.

Filmus *et cols* (2002) apresentam o dualismo do Ensino Médio em relação ao mercado de trabalho atual da seguinte forma: por um lado, o Ensino Médio é cada vez mais necessário; mas, por outro, é cada vez mais insuficiente.

Necessário porque o mercado de trabalho exige do trabalhador novas qualificações e habilidades (veremos isto em profundidade mais adiante, com a exposição dos estudos de Alves) que só podem ser desenvolvidas mediante vários anos de estudo. Insuficiente porque, como a demanda do mercado de trabalho por trabalhadores qualificados é inferior ao número de egressos do Ensino Médio, somente ter concluído o Ensino Médio não garante a entrada no mercado, nem a possibilidade de disputar os melhores postos de trabalho.

Uma vez que o mundo do trabalho atual é regido pelo discurso da “globalização”, na próxima seção resignifico este termo e exponho a influência desse acontecimento histórico e econômico no ensino.

3.3 A Mundialização do Capital, o Toyotismo, a Empregabilidade e a Educação

Num dos últimos comícios de campanha de 1996, o presidente dos EUA, Bill Clinton, se gabava de terem sido criados 11 milhões de empregos no seu primeiro mandato, quando alguém gritou da platéia: “Só eu tenho três”.
(Giovanni Alves, em *Trabalho e Mundialização do Capital*, p. 167)

A economia mudou. O mundo não precisa de sapateiros, precisa de pessoas que comprem sapatos novos.
(Carmen Zink Bolognini, informação verbal, 2002)

Para entender melhor as condições de produção dos enunciados que colocam a língua inglesa como um instrumento necessário para a entrada ou sobrevivência no mundo do trabalho globalizado, busquei apoio nos estudos do sociólogo Giovanni Alves¹⁹. Ressalto que, no trabalho desse pesquisador, também está subjacente o materialismo histórico de Marx e Engels e que seus estudos são fundamentais para esta dissertação, na medida em que tratam da história e da economia atual, fazendo também uma ponte bastante interessante entre o mundo do trabalho e a educação.

3.3.1 Mundialização do Capital: O Capital Sem Fronteiras

De início, é preciso destacar, uma vez mais, que o autor emprega o termo “mundialização do capital” para falar do atual momento histórico e econômico, e não o comumente usado “globalização”. Com tal decisão, Alves (1999: 60) quer enfatizar que a chamada “globalização” não consiste de uma “mundialização das trocas – a

¹⁹ Professor da UNESP que atualmente coordena um projeto sobre a globalização e seus efeitos.

troca de mercadorias e serviços”, mas sim de uma “mundialização das operações do capital, em sua forma industrial ou financeira”, com destaque para a especulação financeira.

Entender o que é a mundialização do capital e suas conseqüências requer lembrarmos a definição de capital, desenvolvida por Marx. O capital consiste do “valor que se auto-expande”, segundo a fórmula geral D-M-D’, sendo D, dinheiro; e M, uma mercadoria importantíssima para o capital: a força de trabalho do operariado assalariado. Nessa fórmula, D’ mostra a expansão do capital e é calculada da seguinte maneira: $D' = D + DD$, sendo D o dinheiro e DD a mais-valia – isto é, o lucro: a diferença entre o preço pelo qual o empresário compra a força de trabalho e o preço pelo qual ele vende o resultado (Enciclopédia Mirador, 1983: 7280).

Esta era a forma segundo a qual o capital vinha se desenvolvendo na sociedade dividida entre detentores dos meios de produção e trabalhadores assalariados. Entretanto, no final do século XX, ganhou destaque uma maneira de produzir capital que não passa pelos processos produtivos, não envolvendo mão de obra nem produção de mercadorias ou serviços.

Essa maneira é a especulação financeira, cuja expansão foi possível no contexto da crise da superprodução ocorrida no século XX. Em nosso país, a presença da especulação financeira mundial é bastante forte, o que podemos notar através da constante preocupação do governo com os “ ‘investimentos’ financeiros externos”. Ao longo dessa seção, apontaremos o quão destrutiva é essa nova maneira de gerar capital a partir do próprio capital, pois, ao se desvincular da produção de mercadorias e serviços, o movimento do capital acentua a crise do

desemprego - principal consequência do atual modelo de produção baseado na racionalização máxima do trabalho chamado “toyotismo” (Alves, 1999).

Na seção anterior dessa dissertação, as colocações de Ponce (1981) apontavam que o início da divisão da sociedade em classes ocorreu em virtude do baixíssimo rendimento do trabalho material, que não proporcionava uma produção de alimentos que fosse além das necessidades mínimas da comunidade. Nessa seção, Alves nos aponta que, no século XX, a alta produtividade do trabalho humano resultou na chamada “crise da superprodução”, caracterizando esse século como o das grandes crises econômicas. Frente à saturação dos mercados consumidores, a economia fez um movimento de ir buscar novos mercados e também novas formas de aumentar a produtividade – e, portanto, o lucro - sem aumentar a produção. Essa nova forma de produção é o toyotismo.

3.3.2 O Toyotismo, ou, Como Elevar a Produtividade Sem Aumentar a Produção

Alves (1999) situa historicamente a origem do toyotismo no Japão da década de 1950: com a crise do mercado interno, as empresas japonesas precisavam encontrar uma maneira de elevar a produtividade sem aumentar as quantidades – que, como ressalta Alves, é a mesma preocupação vigente em níveis mundiais na economia atual. A solução encontrada no Japão para o problema citado é a “solução clássica do capital em crise: reduzir o pessoal da produção e cortar os custos de produção, atingindo o trabalho vivo” (idem: 115). Esse é um acontecimento histórico que nos remete ao sentido destrutivo da palavra “flexibilização”. A

flexibilização do trabalho, colocada em prática, não apenas aumenta o desemprego, mas também a chamada “sub-proletarização”, caracterizada pelos “sub-empregos” – como exemplo desse fenômeno, temos a terceirização e contrato de trabalho temporário²⁰.

A questão ideológica instaura o seguinte acontecimento: em 1954, diante da crise vivida pela empresa japonesa Toyota, segundo Silva (apud Alves, 1999: 108), o lema dos próprios funcionários era “*proteger nossa empresa para defender a vida*”. Esse enunciado mostra como a subjetividade dos trabalhadores foi “capturada” (para usarmos um termo de Alves) pelo toyotismo. Não se trata mais de ser “bajulador”, mas de “vestir a camisa da empresa” para manter esse artigo atualmente precioso que é o emprego. A “captura integral da subjetividade operária” foi tão forte em sua origem que, no Japão, o pré-requisito para um funcionário ser promovido era que ele atuasse como sindicalista no chamado “sindicalismo de empresa”, que, como o nome denota, se tratava de uma organização sindical de trabalhadores situada dentro da empresa - indicativo da preocupação dos próprios sindicalistas em resolver problemas que atendam aos interesses empresariais.

A fim de aumentar a produtividade sem aumentar a produção – haja vista a crise de superprodução e a saturação dos mercados -, o toyotismo desenvolveu o que Alves denomina “nexos organizacionais” no âmbito do trabalho e da empresa, dos quais destacamos, a título de exemplificação, a linearidade da produção e o sistema *just-in-time/kan ban*.

²⁰ No Brasil atual, a questão dos direitos trabalhistas é um assunto em pauta nas instâncias legislativas (Congresso e Senado Federal): congressistas e senadores estão em fase de discussão e votação de um projeto de lei que “flexibiliza” a contratação de trabalhadores, colocando por terra a chamada “CLT” – Consolidação das Leis do Trabalho -, um marco na história do sindicalismo brasileiro e, portanto, das conquistas do trabalhador. Estão em xeque direitos como o décimo terceiro salário, férias remuneradas, licença maternidade, etc. Similarmente, a mídia noticiou recentemente manifestações de protestos, por parte de trabalhadores, ocorridas na Itália, onde há também um projeto desse tipo em pauta no Poder Legislativo.

A linearidade da produção consiste em um arranjo na rotina do setor de produção de tal maneira que apenas um funcionário “polivalente” possa realizar todas as tarefas da produção de um determinado produto, além de fazer ele próprio as tarefas de controle de qualidade. Dessa maneira, “enxuga-se” um setor inteiro da empresa, o de Controle de Qualidade, diminuindo os custos para a produção da mercadoria. O *just-in-time/kan ban*, por sua vez, consiste de um controle da produção tendo por base o gerenciamento *pelos* estoques – em contraposição ao gerenciamento *dos* estoques. Essa inovação organizacional faz com que toda a produção fique em função dos pedidos que estão sendo feitos à fábrica, o que possibilita de o tempo todo estar (re)avaliando os seus processos. Tal organização faz com que desapareçam de cena os grandes estoques de mercadorias dentro da empresa.

Esses dois nexos organizacionais nos interessam na medida em que requerem um novo tipo de operário: um operário altamente e diversificadamente qualificado e com habilidades comportamentais muito específicas. Alves ressalta que o toyotismo tende a exigir um “novo tipo de funcionário”, que possua conhecimento de diferentes habilidades para poder dar conta de tarefas múltiplas e variadas – ao contrário da produção em série do fordismo, em que os funcionários, literalmente posicionados em linha, repetiam cada um apenas uma operação, sendo o produto acabado obtido no fim da linha de produção. Além disso, a captura da subjetividade do operário dentro do modelo toyotista ocorre em função das chamadas “habilidades comportamentais” – que envolvem a disposição para o trabalho em equipe, a capacidade de prever e solucionar problemas, elaborar idéias inovadoras, etc. -, que

denotam que o funcionário que as possui “vestirá a camisa da empresa”.²¹ O discurso da empresa relativa ao aumento da produtividade passa a ser colocado em funcionamento também pelos operários.

Segundo as palavras de Alves (1999), o toyotismo é um “estádio superior de racionalização do trabalho”, que teve por base o modelo taylorista e o fordista²², diferindo destes, principalmente, pelas diferentes condições sócio-históricas resultantes do avanço tecnológico de nosso tempo. Alves destaca que o toyotismo não chega a ser um novo modelo produtivo, e sim uma “inovação organizacional” ocorrida na produção capitalista, responsável por uma racionalização do trabalho de alcance muito maior, se comparado com os dois modelos que o originaram.

Assim, como resultado social dessa racionalização, temos que *o toyotismo não visa uma integração social uma vez que acentua a exclusão social*. Alves denomina o tipo de produção gerada pelo toyotismo de “produção destrutiva”: a racionalização do trabalho é tanta que não propicia um desenvolvimento integral da sociedade, na medida em que a geração de empregos é muito reduzida²³.

Nos países considerados de “terceiro mundo”, a questão do toyotismo, ainda que não colocada, explicitamente, em palavras, esteve e está presente não somente nas modificações pelas quais passaram e estão passando as empresas, mas também nas políticas governamentais, especialmente nas áreas sociais (educação, saúde, etc.), por meio do que veio a se chamar “Consenso de

²¹ Acredito que esses discursos sobre as “novas qualificações para o trabalho” podem ter constituído as condições de produção do discurso da escola em documentos oficiais como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir de um estudo discursivo desses documentos, poderíamos compreender como se dá a influência do mundo do trabalho sobre a educação. Fica aqui como sugestão uma investigação sobre o uso da palavra “competências” em documentos escolares.

²² Esses modelos de produção em série foram desenvolvidos pelos industriais Taylor e Ford, tendo por principais características a linearidade do trabalho (linha de produção) e sua fragmentação (Alves: 1999)

²³ Conseqüentemente, o que temos como marco histórico é o enfraquecimento dos sindicatos enquanto defensores da classe trabalhista.

Washington”. Este foi um encontro realizado nos Estados Unidos em 1989, com funcionários dos governos americanos e de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Segundo Mance (1998), embora de natureza acadêmica, o objetivo desse encontro foi avaliar as políticas governamentais dos países latino-americanos e ratificar uma série de medidas de natureza neo-liberal para os governos em questão – medidas impostas, uma vez que para conseguir empréstimos dos organismos financeiros internacionais, os países devem estar seguindo as medidas ratificadas nesse encontro.

O Consenso de Washington considera que os problemas políticos e sociais dos países latino-americanos são fruto das barreiras econômicas que impedem o crescimento da economia.

Entretanto, assim como Mance, Filmus *et cols* (2002) apontam que, devido principalmente à constante inovação tecnológica empregada no mundo do trabalho, a produtividade e a economia cresceram sim, e significativamente. Porém, as questões sociais - como o problema do desemprego e suas conseqüências - não foram resolvidas com o aumento do desenvolvimento econômico.

Se pensarmos na quantidade de jovens que terminam o Ensino Médio a cada ano - em especial os de escola pública, que, apesar do Ensino Médio não ser profissionalizante, têm por objetivo, em sua maioria, começar a trabalhar -, as perspectivas de emprego, infelizmente, não são muito grandes. Portanto, precisamos refletir sobre a relação entre empregabilidade e educação. O simples fato de ter

concluído o Ensino Médio ou de saber inglês, por exemplo, não dá ao aluno egresso garantia de emprego. Continuamos essa discussão na próxima seção.

3.3.3 O Conceito de Empregabilidade e a Educação voltada para os Interesses da Mundialização do Capital

Quando falamos em mercado de trabalho e desemprego, é comum haver uma associação entre qualificação para o trabalho e empregabilidade. Como afirma Alves (2001), o conceito de empregabilidade – a capacidade de um indivíduo ser empregável, ser absorvido pelo mercado de trabalho - apresenta-se como um “requisito básico para superar a crise do desemprego”. Assim, para garantir sua empregabilidade, o trabalhador deve estar qualificado para o “novo mercado de trabalho” e deve se atualizar constantemente. Entretanto, o autor aponta o quão ilusória e enganadora é essa promessa, pois, no atual sistema econômico, marcado pelo toyotismo (que visa o enxugamento máximo da mão de obra) e também pela especulação financeira, mesmo se todas as pessoas tivessem condições de se qualificar para o mercado de trabalho, não haveria emprego para todos.

O autor volta aos anos do pós-guerra, quando o fordismo apontava para a promessa de uma integração social das massas, promessa que desencadeou no papel integrador da escola, que, a partir de então, deveria servir de instituição onde a formação do aluno para o mundo do trabalho seria garantida, sendo que a educação era vista como “um investimento em capital humano individual. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação,

emprego e individualidade” (idem: 6). Entretanto, com a instauração da mundialização do capital, essa lógica fordista não mais se sustentou.

Como contribuição, acrescentaria que, apesar da lógica da economia ter passado por uma transformação, foram mantidos, no nível discursivo, os mesmos dizeres sobre a relação imaginária entre qualificação e empregabilidade. Assim, o discurso da destrutividade social do toyotismo e da mundialização do capital é silenciado em diversas partes do mundo.

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global – a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica e plena – e permanente – à vida moderna. (...) Entretanto, o aparato midiático salienta à exaustão é a necessidade dos indivíduos *consumirem*²⁴ um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. Na verdade, o que ocorre é uma operação ideológica sutil de atribuir ao indivíduo – e apenas a ele – o possível fracasso na sua inserção profissional (demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas). (...) Mesmo se todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos. (Alves, 2001: 6)

Defrontamo-nos aqui com a impossibilidade de nos inscrevermos no discurso segundo o qual a língua inglesa seria uma “senha de acesso” ao “mundo globalizado”. Entretanto, na condição de objeto simbólico, é assim que ela nos é apresentada sobretudo pela mídia – através, por exemplo, de propagandas de escolas de inglês - no mundo marcado pelo discurso da mundialização do capital: a “chave mágica”, a varinha de condão. E esse discurso produz efeitos de sentido que (re)significam a identidade do sujeito-aprendiz de línguas, marcando-o e significando-

²⁴ Ênfase do autor.

o a partir da posição “qualificado” - o que fala inglês - ou “desqualificado” para o mercado de trabalho - o que não fala a da língua do poder. E o fracasso nessa tarefa de “dominar” a língua estrangeira em questão não é atribuído à instituição escolar: acaba recaindo sobre o sujeito, assim como a “culpa” por estar desempregado, conforme ressalta Alves na citação anterior.

Dessa forma, entendo que o discurso da incapacidade do aluno silencia os discursos que poderiam estar questionando o papel da escola e o modelo econômico em vigor. E isso ocorre de maneira bastante eficiente discursivamente, através do funcionamento da ideologia, de tal forma que fica muito difícil – porém não impossível - trazer à tona discursos questionadores dessa situação e historicizá-los, sustentá-los.

Assim, como o trabalho de Alves nos aponta, a mundialização do capital com seu modelo produtivo denominado toyotismo requer da educação – que como demonstramos, nos baseando em Ponce (1981), está desde sua origem voltada para o mundo do trabalho e para os interesses do sistema econômico - qualificações específicas para o “novo operário”, qualificações estas de naturezas “cognitivas” (em um certo sentido, “técnicas”) e “comportamentais”.

3.3.3.1 Toyotismo, Empregabilidade e Língua Inglesa: a Propaganda e a Mídia

No imaginário, a relação entre educação – especialmente o ensino de inglês, que é veiculado como ensino profissionalizante - e empregabilidade está posta e estabilizada por meio das propagandas das escolas de idiomas, amplamente

proliferadas em nossa sociedade. Cabe aqui um parêntesis sobre o papel e a influência da propaganda.

Sity (1995: 46-7) afirma que a veiculação de propagandas na sociedade consumista só ocorre quando a produção de mercadorias extrapola as necessidades materiais básicas da população. Segundo a autora, a propaganda persuasiva ganhou espaço porque, à medida que a tecnologia foi avançando, um grande número de empresas começou a produzir mercadorias de qualidade e preços iguais, configurando, assim, a crise da superprodução, tratada anteriormente na exposição sobre o toyotismo. Assim, o papel da propaganda seria estimular o consumo. Vestergaard & Schrøder (*apud* Sity, 1995: 47) afirmam que:

Todos nós precisamos comer e beber o suficiente para nos mantermos vivos, de roupas, para nos mantermos aquecidos e enxutos e, dependendo das condições climáticas, de abrigo contra as intempéries; com exceção das condições mais favoráveis, também necessitamos de meios de transporte para nos deslocarmos de casa para o trabalho. Estes são exemplos de necessidades materiais. As pessoas, contudo, não vivem isoladas. Também precisamos de amor, de amizade e do reconhecimento dos nossos semelhantes, precisamos pertencer a grupos, ter consciência desse pertencimento e de nós mesmos como individualidades em relação aos grupos sociais circundantes. São exemplos de necessidades sociais.

Baseada nessas colocações, Sity (1995: 48) esboça a formação discursiva das publicidades: “pessoas pertencentes a quaisquer grupos sociais estão envoltas pelo consumismo, pois têm necessidades materiais e sociais”. A autora coloca que criar e estimular o consumismo é o objetivo das propagandas, que, por meio da persuasão, veiculam um produto como indispensável, quando na verdade não o é. Como exemplo, cita o uso do *shampoo*, produto que passou a ser considerado indispensável em nossa sociedade, por meio do trabalho das propagandas.

Assim, a propaganda não apenas vende produtos, mas também, e principalmente, muda hábitos, estabelece padrões, produz estereótipos, etc. Podemos relacionar o papel da propaganda ao da mídia, que funciona como um controlador e estabilizador dos sentidos. A mídia “fecha”, direciona os sentidos e, na medida que faz isso, ela “controla” a história, discursivamente. Guimarães (informação verbal, 2000) define a mídia como “o lugar do empresário” e é assim que interpretamos as propagandas de escolas de idiomas: o lugar marcado do empresário significando o “falar inglês”.

Tanto a propaganda como a mídia estabelecem o que pode e o que deve ser dito sobre determinado produto. No caso dos produtos relacionados à língua inglesa (desde livros até cursos), seu consumo é estimulado tendo por base a promessa da empregabilidade: o inglês é vendido por meio da imagem de “chave mágica que abre as portas do mundo” (Grigoletto, s/d: 5) - ou como “capacitadora do indivíduo” (Cavallari, 2002) -, mesmo que não o seja.

As propagandas de cursos de inglês também veiculam essa língua como mercadoria de necessidade material que não é atendida pela escola pública, principalmente, e nem pela privada – afinal o fenômeno da terceirização do ensino de línguas começou nas escolas particulares (Cf. Souza: 1998). Em um país com imensa desigualdade social, boa parte dos jovens de escola pública, em especial os das classes menos favorecidas, já entram na escola convictos que estão em desvantagem, pois o inglês ali ensinado é *tido*, na sociedade, como “básico demais”, “insuficiente” ou “inadequado”, *mesmo que não o seja*. E isto, como veremos no próximo capítulo, tem conseqüências, especialmente no que diz respeito à constituição da identidade do aprendiz, sua maneira de se colocar e de se ver em

nossa sociedade – o que, inclusive, afeta a própria relação do aluno com o ensino dessa língua e com seu professor.

Manter o imaginário de que o inglês da escola pública não atende às demandas do mercado de trabalho – mesmo que em parte dessas escolas, apesar de todas as limitações enfrentadas, o ensino seja de qualidade - é de interesse da propaganda, da mídia e de seus clientes (como, por exemplo, as escolas particulares de idiomas). Estamos aqui diante da questão da terceirização do ensino de línguas.

Assim, o deslocamento do ensino de línguas, em especial a língua inglesa, para os centros particulares de idiomas – que apesar de apresentarem o substantivo “idiomas” no plural, limitam-se, em geral, ao ensino de inglês e, em parte, ao de espanhol – vai além da questão da qualidade do ensino oferecido nas escolas tanto públicas quanto particulares. Acredito que o fenômeno histórico da terceirização do ensino de línguas no Brasil – objeto de estudo de pesquisadores da Lingüística Aplicada, como por exemplo Souza (1998), Bohn (2001) e Oliveira (2003) - está diretamente ligado ao toyotismo. Vejamos porquê.

Souza argumenta que a terceirização do ensino de línguas que está ocorrendo em parte das escolas particulares no Brasil é inconstitucional, pois a legislação vigente proíbe que uma empresa terceirize sua atividade principal. No caso da língua inglesa, aparentemente, a situação assumiu proporções tais que, em nossa sociedade, por influência da propaganda e da mídia, é “ponto pacífico” que a escola (em especial a pública, mas as particulares também, uma vez que a terceirização ocorre principalmente nestas escolas) não é o lugar para se aprender tal língua. Para isso seria preciso “fazer um curso de línguas”, como se o inglês da

escola não fosse ou não pudesse ser um curso de línguas também (Cf. Oliveira, 2002).

A terceirização do ensino de língua estrangeira, segundo Souza (1998: 5), só foi possível de ser feita porque as escolas privadas, ao lerem o artigo 40 da Nova LDB, que diz *“a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular...”*, viram em tais palavras *“uma oportunidade de aumentar seus lucros e chegaram ao entendimento de que a língua estrangeira, assim como a computação, constituem educação profissional, possibilitando assim a terceirização de tais matérias”*.

Ora, aumentar os lucros, reduzindo custos por meio do corte de mão de obra, é justamente um dos objetivos do toyotismo. Nas palavras de Souza (idem):

O que as escolas pretendem e tentam ao utilizar desse artifício [a terceirização] é a burla do vínculo empregatício, se desobrigando assim de todos os seus deveres para com seus professores. (...)

Muitas vezes o salário do professor na escola é maior do que o salário do professor do curso de idiomas que irá ministrar essas aulas. Isso acarretará redução dos custos das escolas que conseqüentemente deveriam repassá-los para sua planilha diminuindo assim o valor das mensalidades.

4. ANÁLISE DOS DADOS

As línguas são objeto de investimentos fortes, freqüentemente passionais. Fascínio. Amor. Ódio. Desprazer. Dificilmente indiferença. (Débora C. M. Baghin-Spinelli, em *Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino*, 2002b: 21)

4.1 Sobre os Dados

Conforme colocado na introdução desse trabalho, o *corpus* desta pesquisa é constituído a partir dos seguintes espaços discursivos:

1) entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa - 27 alunos cursando, no período noturno, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas de Campinas, localizadas em regiões periféricas. Ressalto que, quando realizei as entrevistas, ainda não trabalhava com a Análise do Discurso.

Os sujeitos entrevistados responderam, durante a entrevista, perguntas do tipo: o quê você acha do ensino de inglês na escola? Você gosta de inglês? O inglês é importante na sua vida? Você já precisou do inglês no seu dia a dia?, etc. Dessa maneira, temas diversos vieram à tona, dentre os quais destaco:

- o papel e a importância (ou não) da língua inglesa para a vida do aluno;
- sua identificação (ou não) com a língua inglesa ou com características a ela relacionadas;
- a qualidade do ensino de inglês na escola pública;
- suas reações frente ao ensino da língua inglesa.

2) anúncios de empregos nos classificados de um jornal de grande circulação da região de Campinas e um de São Paulo. Ao incluir tal material (ver Anexo) em nosso corpus de análise, buscamos verificar se o conhecimento da língua inglesa é de fato uma exigência constante para os brasileiros - em especial, alunos com formação até o Ensino Médio - conseguirem um emprego no mercado de trabalho atual. Assim, poderemos confrontar o discurso do inglês como necessidade para a entrada e a permanência no mercado de trabalho globalizado com as cobranças atuais desse mercado em termos de qualificação, em específico, o conhecimento de inglês. Em outras palavras, investigarei se o conhecimento de inglês está posto como condição para a empregabilidade dos trabalhadores que estão procurando emprego.

Gostaria de destacar, por fim, que, por ser este trabalho de cunho qualitativo, não analisarei exaustivamente todos os dados, nem quantificarei os resultados.

4.2 Análise das Entrevistas com os Alunos²⁵

A seguir, analiso alguns trechos das entrevistas dos alunos, enfocando os discursos em circulação sobre a língua inglesa na sociedade brasileira e, em especial, a representação da língua inglesa como senha ao mundo do trabalho “globalizado” e sua influência na constituição da identidade do sujeito-aprendiz brasileiro.

²⁵ Gostaria de salientar que todos os nomes dos sujeitos de pesquisa em questão são fictícios.

Como veremos na análise, nos dados estão presentes duas questões – que, em geral, apresentam-se imbricadas, misturadas nos depoimentos dos alunos – importantes para refletirmos sobre o Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa:

- a relação entre inglês e mercado de trabalho, em que o discurso da empregabilidade é uma constante;
- a relação entre ensino de português e de inglês na constituição da identidade do aluno, em especial o de escola pública.

4.2.1 Se Você Saber o que é Relevô, o que é Clima, Isso Não Vai Dar Emprego pra Você. O Inglês Vai...

Trecho 1

Cristiane²⁶ (C): (...) devia dar mais prioridade pro inglês porque hoje o que a gente mais precisa, além do português, é o inglês...

Entrevistadora (E) : Você acha que é mais importante que as outras matérias?

C: Eu sei que é importante saber matemática, geografia, mas se você tiver um curso de inglês... se você saber o que é relevô, o que é clima, isso não vai dar emprego pra você, o inglês vai. Acho que devia dar mais prioridade pra conversação, pra tradução, pra falar e pra escrever, porque não adianta só falar, tem que escrever também, então acho que a gente tem muita dificuldade... muito... precisa saber mais sobre inglês... sair sabendo matemática, mas sabendo inglês também. (...) devia ter mais interesse de ensinar o inglês porque hoje em dia você nem precisa saber mais informática cê vai arrumar emprego eles nem perguntam mais de informática porque a informática cê aprende cê estando na frente, cê já aprende, cê tem que saber inglês porque cê tem que aprender a checar máquina e tá tudo em inglês... como o português é importante, outras coisas também é.

Há duas questões, imbricadas, que são centrais neste depoimento da aluna: a representação da língua inglesa como uma senha de acesso ao mercado de

²⁶ Estudante, 17 anos.

trabalho e o caráter instrumental do ensino dessa língua. A argumentação do enunciado “se você saber o que é relevo o que é clima isso não vai dar emprego pra você, o inglês vai” somente é dizível porque, no nível do imaginário, se sustenta em pelo menos dois discursos em circulação em nossa sociedade: o da língua inglesa como a língua internacional que abre as portas do mundo e o discurso da empregabilidade, que sustenta que o conhecimento de inglês garante ao trabalhador a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho.

O forte questionamento da grade escolar do Ensino Brasileiro, presente no trecho, não diz respeito somente à necessidade de um trabalho em sala de aula que inclua o sujeito no processo de aprendizagem, mas também de uma certa “historicidade” que justifique a presença de certas disciplinas na grade escolar. Para os alunos que estão vivendo a angústia da entrada no mercado de trabalho, imaginariamente a necessidade de possuir conhecimentos de inglês é imperiosa – mais do que saber geografia. Mas não é qualquer inglês: é o curso de inglês da escola particular de idiomas, imaginariamente tida como o lugar onde o aprendizado realmente acontece (Cf. Baghin-Spinelli, 2002b).

Saber inglês em tempos de mundialização do capital é uma questão que tem um “respaldo histórico”: vai de encontro ao perfil do “novo trabalhador” requisitado no atual contexto histórico da mundialização do capital, caracterizado pelo toyotismo. Entretanto, o que está silenciado neste trecho é a questão da idealização do emprego: de que tipo de emprego a aluna entrevistada está falando? Será que em todos os empregos haveria a necessidade de saber inglês para, por exemplo, checar uma máquina?

No enunciado “cê tem que saber inglês porque cê tem que aprender a checar máquina e tá tudo em inglês...” temos a relação entre educação - mais especificamente, o conhecimento de inglês – e o mundo do trabalho – por meio da imagem da máquina. Assim, o ensino de inglês se sustenta pela necessidade de se adaptar às exigências do mercado de trabalho tido como “globalizado”, no qual a língua inglesa é antes de tudo uma ferramenta de comunicação (que serviria, por exemplo, para “checar a máquina”).

No primeiro enunciado destacado - “devia dar mais prioridade pro inglês porque hoje o que a gente mais precisa, além do português, é o inglês...”- , entra em questão também o caráter funcional da língua materna. Afirmar que o que “mais *precisa*, além do português, é o inglês” traz como memória discursiva uma visão instrumental de linguagem: vista como meio de comunicação, e, nesse sentido, trata-se de uma ferramenta, algo externo ao sujeito, fora de sua história. Também podemos remeter o enunciado acima, considerando o discurso sobre o fracasso da aprendizagem escolar em relação a um suposto “domínio” do português, ao não domínio da variedade padrão da língua portuguesa por parte principalmente dos alunos de escolas públicas e das pessoas de classes sociais menos favorecidas. O desconhecimento e, conseqüentemente, a necessidade e também a dificuldade de aprender inglês podem ser remetidos e ancorados no suposto “desconhecimento” da língua materna. Há duas línguas cuja necessidade de domínio *mobiliza* o sujeito e seus desejos de completude, ao mesmo tempo em que o *imobiliza* no processo de aprendizagem.

4.2.2 Inglês é Básico pra Qualquer Um Hoje em Dia?

Trecho 2

Entrevistadora: O quê que você pensa do inglês? Você acha que é importante pra sua vida?

Simone²⁷: Bom, inglês é o ensino básico pra qualquer um hoje em dia, né. É uma língua muito, muitíssimo falada, né, que é usada no cotidiano nosso, né. Chegou x-burquer, né, McDonald's... então, inglês passou a ser uma necessidade de uns anos pra cá, não só pra você falar “ai eu falo inglês, eu sei”. Inglês não é só um conhecimento a mais, é necessário mesmo. Hoje pra você procurar emprego, qualquer emprego que seja, vai tá no jornal, não precisa ser [na] Internet, no jornal vai tá escrito “inglês básico, no mínimo inglês básico”, senão você não consegue emprego.

O trecho acima diz respeito ao imaginário construído na sociedade brasileira sobre a importância e a necessidade de saber inglês. Esse imaginário, ao relacionar a língua inglesa com a imagem de uma senha para o mercado de trabalho, (re)afirma e sustenta o caráter instrumental e profissionalizante que o ensino de inglês possui em nosso país atualmente.

Tomar o conhecimento de inglês como uma *garantia* para ser empregado é um efeito discursivo da relação imaginariamente linear e causal entre educação – no caso o conhecimento de inglês – e empregabilidade, relação sustentada discursivamente também em virtude do imaginário que temos a respeito da língua inglesa e da mundialização do capital.

A aluna descreve a importância da língua inglesa por meio da expressão “ensino básico”, que enfatiza a importância do ensino de inglês na medida em que remete ao seu caráter de ensino profissionalizante e capacitador, idéias dissipadas

²⁷ Promotora de eventos, 18 anos.

em nossa sociedade por meio das propagandas de escolas de línguas (Cf. Cavallari, 2002).

Há também em circulação no Brasil um discurso - sustentado por políticas de ensino calcadas nas medidas econômicas e políticas ditadas por órgãos de controle mundiais, como o FMI, a UNESCO, o Banco Mundial - que coloca a melhora da educação formal de toda a sociedade como o meio para se atingir melhores condições de vida, dando acesso ao emprego e à cidadania. Entretanto, retomando Alves (1999), mesmo se todos pudessem se qualificar, não haveria empregos para todos, uma vez que o novo modelo de produção denominado toyotismo não visa a integração social, não visa a geração de empregos. Pelo contrário, ao primar pela racionalização máxima do trabalho, o toyotismo gera um enorme contingente de desempregados, além do trabalho precário (terceirização, contratos temporários de trabalho, etc).

Dentro do contexto de mundo globalizado, ensinar língua estrangeira significa ensinar inglês – o que acentua o monolingüismo existente no ensino de língua estrangeira. No enunciado “Inglês não é só um conhecimento a mais, é necessário mesmo”, a presença da língua inglesa no currículo escolar se justifica muito menos por uma questão de ampliação cultural (pois “não é só um conhecimento cultural a mais”), mas sobretudo pelas exigências imediatas do mercado de trabalho (“é necessário mesmo”), sem que haja um questionamento sobre que tipo de emprego exigiria de fato o conhecimento da língua inglesa. Nas palavras de Bohn (2000: 125),

(...) o poder político e ideológico sendo dominados pelo poder econômico e a cultura subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se difícil definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e parece bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização.

O enunciado *“é uma língua muito, muitíssimo falada, né, que é usada no cotidiano nosso, né”* nos remete ao imaginário existente sobre a língua inglesa enquanto “língua universal”, “língua internacional”, “língua da globalização” (Cf. Pennycook, 1994). O inglês historicamente significa para o sujeito aquilo que ela está longe de ser, isto é, “a língua de todos”. Nesse trecho da entrevista, é possível constatar o centramento ideológico da aluna: na condição de sujeito de linguagem, ela “esquece” que há outros dizeres possíveis, que há outras afirmações sobre a língua inglesa.

Dizer que a língua inglesa “é usada no cotidiano nosso” não é uma questão de incoerência ou de desconhecimento e sim de fechamento da interpretação pelo mecanismo regulador que é a ideologia: é como se falar inglês se reduzisse ao domínio do uso de estrangeirismos. Discursivamente, não podemos afirmar que o japonês é utilizado no nosso cotidiano, mas é possível fazer tal afirmação em relação ao inglês, mesmo não sendo isso o que acontece lingüisticamente em nosso país, tanto com o japonês quanto com o inglês. Tendo por base Guimarães (2000), podemos afirmar que o enunciado “usada no cotidiano nosso, né” só é dizível porque a língua inglesa possui um espaço de enunciação na língua portuguesa, por meio do uso acentuado de estrangeirismos – o que contribui para direcionar os sentidos que nós brasileiros produzimos.

4.2.3 A Noção do que é “Se Dar Bem na Vida” e sua Relação com o Conhecimento de Inglês

Trecho 3

Entrevistadora (E): E como é que foi o ensino de inglês na sua vida?
 Paulo²⁸ (P): Minha vida? Eu creio que pelo padrão que tem que ser no [?] muito fraco, na escola não é o suficiente pra gente ter uma vida, competir com uma pessoa que estudou em escola particular ou que tem condições de pagar um curso de inglês, não dá nem pra competir.
 E: E você acha inglês importante pra quê?
 P: No mundo ele é importante pra tudo: pra conseguir um emprego, pra se dar bem na vida, pra ...
 E [interrompendo bruscamente]: O que que é “se dar bem na vida”?
 P: Se dar bem na vida é ter uma vida boa pra mim, pra família que eu pretendo ter. Ter um emprego bom, não ficar camelando igual muita gente fica hoje, e pelo menos pra alguma coisa extra-curricular, é isso.
 E: Ahn han sei e você gosta de inglês?
 P: eeeeeu (hesita) gosto
 E: Gosta?
 P: ahn han.
 E: Por quê que você gosta?
 P: Por quê? Porque eu acho que é uma língua bonita, bonita, e difícil também. Eu tenho muita vontade de aprender inglês pra poder competir num emprego com alguém... quê mais [pausa]? Creio que é só.

Neste trecho de entrevista, o principal motivo para aprender inglês gira em torno da qualificação profissional: as palavras e expressões que se repetem são “competir” e “conseguir emprego”. A questão do papel da educação para a inserção social é tão forte que o aluno chega a afirmar “na escola [o ensino de inglês] não é o suficiente pra gente ter uma vida”, provavelmente se referindo à vida profissional.

A definição requisitada ao aluno do significado da expressão “se dar bem na vida” também gira em torno do emprego, de maneira idealizada, pois, conforme vimos no capítulo anterior, as condições de trabalho mudaram e estão mudando, de

²⁸ Estoquista, 16 anos.

maneira que a segurança do emprego não é mais uma realidade como o era nas primeiras décadas do século XX, quando era comum uma pessoa se aposentar no mesmo emprego em que começou sua carreira profissional. Sobre este tema, Filmus *et cols* (2002: 177) fazem as seguintes afirmações:

(...), esse capitalismo flexível muda o próprio significado do trabalho, entre outras razões porque bloqueia o caminho reto da carreira, desviando os empregados, repentinamente, de um tipo de trabalho a outro. Ao longo da vida, fazemos fragmentos de trabalho. A estabilidade em um posto, o valor do que é durável, deixa de ser assim, uma alternativa real ou desejável para o mercado de trabalho.

A respeito da competição, da maneira colocada pelo aluno entrevistado, fica bastante destacada que ele sente “na pele” a existência da desigualdade de oportunidades entre aqueles que podem pagar por um curso particular de inglês e os que apenas têm acesso ao ensino dessa língua na escola, tido em nossa sociedade como “básico demais” e “insuficiente”, ainda que em certas escolas não seja esta a realidade. Está em questão aqui o consumo de cursos de escolas particulares de idiomas: em uma sociedade capitalista, o conceito de cidadania está ligado à capacidade de consumir – basta lembrarmos que, no Brasil, um dos marcos da cidadania foi a criação do Código de Defesa do Consumidor. Assim, não se é um “cidadão completo” se não se pode consumir o que vendem as escolas particulares de idiomas.

Apesar de citar que o aprendizado de inglês também seria uma “coisa extra-curricular”, o foco do aluno acaba voltando, novamente, para a questão da competição por um emprego. E essa questão lhe é tão importante que o aluno chega a afirmar que tem “muita vontade de aprender inglês” para “poder competir num

emprego com alguém...”. Na tentativa de buscar outros motivos para seu desejo de aprender inglês, ele hesita, pensa e conclui: “quê mais [pausa]? Creio que é só”.

No depoimento do aluno, fica silenciado o aspecto cultural inerente ao aprendizado de uma língua estrangeira. Apesar de ter citado a possibilidade da vivência cultural (“pelo menos pra alguma coisa extra-curricular”), o aluno acaba tendo esse “motivo” para aprender inglês negado na medida em que não tem condições de pagar um curso particular de idiomas. Assim, a identidade do aluno é constituída pela impossibilidade do acesso e vivência de uma dimensão cultural outra (diferente daquela vivida em sua língua materna) por meio do aprendizado de uma língua estrangeira, no caso, o inglês. Além disso, a expressão “extra-curricular” reafirma o clichê de que o lugar de aprender a língua inglesa não é a escola pública, e sim uma escola de idiomas – que, idealmente, no imaginário brasileiro, proporcionaria acesso a este aprendizado “extra-curricular”.

4.2.4 A Língua Inglesa, a Calça Jeans e um Lapso de Fala

Vejamos um trecho de entrevista com Tânia e Lisa:

Trecho 4

Entrevistadora (E): Vocês gostam de inglês?

Tânia²⁹: Ah, eu num gosto muito não [ri]

Lisa³⁰: Eu também num sou muito fã, falar verdade [ri]

E: Por quê que ceis num gostam?

Lisa: ah, sei lá, num sou muito, muito chegada em inglês [ri]. Se bem que inglês agora tá usando bastante, né, no emprego tem que saber no máximo duas línguas...

E: DUAS línguas?

Lisa: é... o inglês e o espanhol, né.

²⁹ Desempregada, 16 anos.

³⁰ Vendedora, 17 anos.

No trecho acima temos novamente a questão da representação da língua inglesa como senha de acesso ao mundo do trabalho. O enunciado “inglês agora tá usando bastante, né” nos dá pistas acerca do caráter instrumental da língua inglesa. Se pensarmos na expressão “agora tá usando bastante” considerando o contexto histórico em que vivemos, podemos remeter esse dizer à linguagem do mundo da moda, vinculado pela mídia: “agora no inverno tá usando bastante marrom e vermelho”, “tá usando bastante renda agora”, etc. Assim, o efeito de sentido do enunciado “inglês agora tá usando bastante, né” é o de colocar em movimento o caráter funcional da língua inglesa: assim como a “clássica” calça jeans desbotada – peça de vestuário que apresenta um forte simbolismo na cultura ocidental e que, não coincidentemente, foi desenvolvida nos Estados Unidos – o inglês, conforme veiculado pela propaganda e pela mídia em geral, também está na moda.

Temos também no trecho acima um espaço discursivo privilegiado para o analista de discurso: o lapso de língua (que no trecho ocorreu no enunciado “no emprego tem que saber no máximo duas línguas...”). Assim como os sonhos e os chistes, por exemplo, os lapsos são considerados por Freud como atos falhos (Cf. Andrès, 1996: 55). Do ponto de vista psicanalítico, um ato falho é uma brecha por onde podemos analisar o funcionamento do inconsciente. Quando produzimos um ato falho, estamos colocando discursivamente um estranhamento através do qual podemos chegar ao simbólico envolvendo traumas, recalques, etc. No lapso, o que é dito “fala o sujeito”. Andrès (idem) afirma que:

esses atos têm duplamente uma função de linguagem: assinalam em primeiro lugar a revelação de um desejo inconsciente; ao mesmo tempo, atestam um

inconsciente estruturado como uma linguagem (condensação, deslocamento, metáfora, metonímia) e podem portanto ser decifrados como uma mensagem.

A perspectiva da Análise de Discurso nos possibilita estudar os lapsos em virtude de considerar que o sujeito tem um inconsciente estruturado pelo Outro (o discurso) e também por entender a língua enquanto uma estrutura sujeita a falhas, nas quais o equívoco e a contradição histórica são possíveis (Cf. Gadet e Pêcheux, 1984). E uma dessas “falhas” da língua é o lapso.

No enunciado “no emprego tem que saber no máximo duas línguas...”, o lapso acontece porque a expressão “no máximo” provoca um estranhamento: afinal, é possível e desejável – tratando-se de enriquecimento cultural e qualificação profissional também - aprender a falar mais de duas línguas. Analisando esse enunciado a partir das condições de produção em que ocorreu – isto é, nosso contexto histórico -, podemos relacioná-lo com o medo que o sujeito-aprendiz enfrenta face à difícil tarefa de aprender uma língua estrangeira (LE). E quando falamos difícil, estamos nos referindo ao posicionamento de Revuz (1998: 221):

Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender.

Assim, para o sujeito-aprendiz, o caráter sufocante dessa experiência – no artigo citado, Revuz atenta também para o fato de que muitas vezes o aprendiz, frente à tarefa de aprender a falar uma LE, inspira e expira exageradamente – é tão marcante, que se torna muito difícil, do ponto de vista psíquico, passar pela experiência da impotência de se fazer entender em uma língua que lhe é estrangeira

mais do que duas vezes. Seria sufocante para o sujeito. Como entendemos que o sujeito se constitui na e pela língua materna, aprender uma outra língua – a “estrangeira”, tanto no sentido de “estranha” quanto de “invasora”, “sem visto de permanência” – significa ter de passar por um deslocamento. E, como aponta Revuz, nem sempre estamos preparados para isso – e, neste caso específico, tentamos nos livrar da angústia rejeitando, de diferentes maneiras, o aprendizado.

4.2.5 O Sujeito-Aprendiz e sua Relação com a Língua Materna e a Língua Estrangeira

Vejamos uma outra entrevista que trata dessa questão também:

Trecho 5

Zilda³¹ (Z): outra coisa que envolve: eu não gosto de inglês, eu não gosto... acho que por isso que eu sinto tanta dificuldade: por não gostar... não é nem de não dar importância, porque tem.

Entrevistadora (E): E porque que você não gosta?

Z: Ah, eu não sei nem explicar porque eu não gosto... eu acho assim que no Brasil a maioria das pessoas não fala nem o português direito, eu sou uma, meu português eu falo às vezes muito errado, então o que acontece? eu vejo o inglês tomando conta... eu falo: gente é um absurdo! não saber falar nem o português vai falar o inglês? Então, eu acho que é bem por isso.

E: Aí você fica meio dividida né?

Z: É... o inglês é importante mas o português também é... aí o quê que acontece? eu fico meio confusa, o quê que eu vou aprender: o inglês ou o português? porque não vai dar pra aprender os dois.

Aqui também temos fortemente presente a questão da constituição do sujeito na e pela linguagem. A aluna em questão afirma que não domina completamente a língua portuguesa, ou melhor, o que seria a variedade denominada

³¹ Auxiliar administrativo, 18 anos.

pela Lingüística – em especial, a Sociolingüística - como Português Padrão. Enquanto sujeito de linguagem, sua identidade foi constituída a partir do discurso que atribui um valor negativo aos falantes que falam uma variedade não-padrão e estigmatizada em nossa sociedade. O “português dela” não possui o mesmo valor simbólico que o Português Padrão, de acordo com o discurso tradicional - da escola ou até mesmo de pessoas de diferentes classes sociais - segundo o qual o “português verdadeiro, correto, puro” é aquele do livro de gramática ou, até mesmo, o dos livros de Machado de Assis.

A aluna em questão, na condição de sujeito constituído na e pela linguagem, sente que não “domina completamente” a língua portuguesa “correta”, e lhe soa absurdo o fato de que, nesse sentido, o português acaba ocupando um lugar muito próximo da língua inglesa, esta sim estrangeira para ela. Então, aprender inglês para esse sujeito é algo da ordem do ameaçador: significaria o contato com mais uma língua que ela acredita não “dominar”, já que a própria língua portuguesa ensinada na escola lhe soa, de certa forma, externa.

Esse sujeito acaba usando a desculpa de que não sabe português para justificar seu desinteresse pelo aprendizado da língua inglesa. A tarefa de aprender o português é colocado de forma tão inatingível que justifica a imobilidade da aluna frente ao processo de aprendizagem da língua estrangeira, a ponto dela afirmar “*o quê que eu vou aprender: o inglês ou o português? porque não vai dar pra aprender os dois*”. Este trecho remete à questão do fracasso escolar. Mariani (1998: 106-7), tratando do ensino-aprendizagem de língua materna, mais especificamente de leitura, por alunos da favela carioca Rocinha, faz as seguintes colocações:

O fracasso é de quem? – perguntam os sujeitos envolvidos no processo, apontando ora o dedo para o professor, ora para a própria escola, ora para o ‘sistema’. Tal necessidade de localizar culpados, porém, oblitera uma discussão mais política. (...) O que a pedagogia chama de fracasso não pode ser confundido com resistência, com afirmação de identidade. O aluno que não repete as práticas discursivas escolares ou que as repete de modo “gauche” pode, de fato, estar resistindo à repetição pura e simples de sentidos que não estão inscritos na sua prática discursiva. O aluno da classe popular tem uma prática discursiva que a escola finge reconhecer e aceitar (...).

Assim, acredito que o enunciado “*o quê que eu vou aprender: o inglês ou o português?*” também pode ser classificado como “discurso da resistência”, conforme classifica Mariani (idem), pois, neste caso, vê-se que não há demanda do sujeito por aprender a língua estrangeira: ele legitima o aprendizado de português, mas não o de inglês. Vivacqua (2002: 64), partindo da consideração que falar uma língua estrangeira é ocupar um outro lugar, diferente do da língua materna, coloca que, em geral, não se dá tempo para que o aprendiz percorra o caminho necessário para que possa falar desse outro lugar: o aprendizado tem que ser automático, imediato, instantâneo. Obviamente que isto não é possível, o que acarreta uma crescente frustração. Em muitos casos, a demanda por aprender a língua estrangeira nem sempre é do sujeito-aprendiz: às vezes a demanda é dos pais, do trabalho, da instituição ou do próprio professor.

Podemos também relacionar o trecho 5 com a interpretação que fizemos do enunciado “no emprego tem que saber *no máximo* duas línguas...”. Retomando a afirmação de Revuz, segundo a qual a dificuldade no aprendizado de uma LE está relacionada com a angústia do sujeito que, para aprender a língua estrangeira, se vê obrigado a (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender em uma língua que ele “acredita” não “dominar”, realmente o aprendizado da língua estrangeira

somado à angústia da experiência com a língua materna padrão pode gerar sensações angustiantes, que o sujeito tenta, de todos os modos, evitar e fugir – neste último trecho, afirmando que não dá para aprender duas línguas.

Ao enunciar sobre suas angústias e dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa e inglesa, o seu discurso “diz ela”. Sua identidade se constitui por meio desse discurso. E a identidade é o que nos dá a ilusão (necessária) da individualidade, da unidade psíquica, ao mesmo tempo em que nos identifica com outros que nos são apresentados como semelhantes (por exemplo, quando falamos “a identidade do povo brasileiro”).

O discurso acerca de variedades lingüísticas, muito forte e presente na Lingüística, em especial na Sociolingüística, que afirma que todas as variedades possuem o mesmo valor lingüístico, não é apropriado pela escola, nem pelos professores. Isso ocorre porque imaginariamente, uma variedade lingüística vale aquilo que são, sócio-economicamente, os seus falantes. Assim, a identidade do *sujeito acaba sendo constituída pelo discurso de que a língua que ele fala não soa o “português correto”, e sim algo diferente e também inferior* - o que acarreta sérias conseqüências para o aprendiz e seu processo de aprendizagem. Assim, o que temos é um sujeito constituído pela negatividade, pela falta (o que não “domina”, não “fala direito”, “não sabe”, etc.), pelo que ele não é frente ao outro-estrangeiro e ao Outro (o Discurso, seja em relação à língua portuguesa ou inglesa) (Cf. Baghin-Spinelli, 2002b; Mariani, 1996).

4.2.6 Identidade do Sujeito-Aprendiz e o Significado Atribuído Àqueles que Não “Dominam” a Língua Inglesa

Trecho 6

E: E você, também não gosta de inglês também?

Diogo³²: Não... gostar eu não gosto, entendeu. Eu acho que é meio embaçado falar, entendeu... não é que eu não gosto, é o que ela [sua colega] tava falando: se você não tiver inglês hoje em dia, você não é quase nada, porque, dependendo da situação, chega um gringo lá e daí? Tem que pelo menos ter uma noção, de 100 % do inglês, tinha que pelo menos ter uma noção de 70% pra poder dialogar, não sei ...

O enunciado destacado do trecho acima coloca novamente a questão da identidade do sujeito brasileiro, mergulhado em um universo simbólico no qual a língua inglesa é um símbolo de poder e também ocupa espaço discursivo. Nesse sentido, aquele que não a “domina” é, de certa forma, dominado por ela. Podemos parafrasear o enunciado histórico de Descartes “penso, logo existo” com o enunciado “falo inglês, logo existo”. No primeiro, ocorrido numa época marcada pelo racionalismo, estava simbolizado na linguagem que bastava pensar para que o sujeito tivesse a certeza (ilusória) da totalidade, da identidade una, coesa, total. A paráfrase “falo inglês, logo existo” pode dar um indício de que a ilusão da totalidade do sujeito no mundo marcado pelo discurso da mundialização do capital pode estar passando também pelo “domínio” (ilusório, considerando o sujeito clivado, dividido entre consciente e inconsciente) da “língua universal”.

Frente ao atual momento histórico, em que, no universo discursivo, a mundialização do capital e todos os seus valores estão acuando o sujeito, *falar inglês*

³² Autônomo, 17 anos.

apresenta-se, simbolicamente, para o sujeito, de fato como uma necessidade – mesmo que esse sujeito não utilize nunca a língua inglesa, por exemplo, em seu trabalho. E quando essa necessidade não é preenchida, a identidade do sujeito se constitui a partir do lugar da negatividade: não falar inglês é motivo de vergonha para muitas pessoas, pois isso as coloca na posição de “desqualificadas”.

Gostaria de citar um trecho da matéria de Veja “Do You Speak...? Brasileiros estudam inglês mais do que nunca, mas a maioria não consegue aprender” (14/08/96), que aborda a vergonha que os brasileiros sentem por não saber falar inglês:

Em tempos de globalização, não falar inglês virou motivo de vergonha. Nos seminários de negócios, mesmo os executivos mais ignorantes recusam os fones com tradução simultânea. Preferem assistir às palestras dissimulando a ignorância com um inconfundível ar apalermado à confissão pública de que não sabem inglês. Nas empresas, quando se abrem vagas para executivos, dez em cada dez candidatos garantem o pleno domínio do idioma de Shakespeare. A verdade é bem diferente, informa Marcelo Santos, diretor de Recursos Humanos do Banco de Boston. “A certa altura da entrevista, perguntamos se é possível prosseguir a conversa em inglês”, conta. “Eles em geral se recusam, dizendo que estão com o inglês um tanto enferrujado, mas que com dois ou três meses de treino estará tudo o.k.”. Pelo cálculo de Santos, apenas 10% dos candidatos a cargos de gerência ou direção têm um inglês fluente. Outros 45% “quebram o galho” e os 45% restantes não vão além do “the book is on the table” (o livro está sobre a mesa).

Nesse trecho temos, logo no início, a relação posta do inglês com a globalização. Essa citação anuncia uma das conclusões que serão apresentadas, nas próximas páginas, sobre a análise dos anúncios de empregos: o inglês é um conhecimento muito importante e valorizado em cargos executivos de chefia. Porém, mesmo nesses cargos em que o inglês seria uma premissa para o emprego, o conhecimento dessa língua nem sempre é uma coisa comum. E o desconhecimento

é mascarado de diferentes maneiras: na matéria de Veja, são citadas a recusa de usar fones de ouvido para ouvir a tradução simultânea de palestras e a desculpa de que o inglês está “enferrujado” para, dessa forma, escapar de uma entrevista de emprego em inglês.

Podemos nos indagar por que é tão difícil para os brasileiros admitirem que não falam inglês, ou que não falam “fluentemente”. Talvez seja uma questão de posição ocupada na cadeia discursiva: os alunos, de Ensino Médio da Rede Pública, admitiram nas entrevistas o seu desconhecimento da língua inglesa, mas os executivos citados na revista Veja não. É produtivo, para esta análise, pensar, então, o que significa ser executivo.

Ser executivo, na sociedade capitalista, significa ocupar uma posição de poder, identificada normalmente com o sucesso profissional e êxito financeiro. Provavelmente é em função dessa imagem de pessoa bem sucedida ser afetada pelo desconhecimento de inglês que se torna tão difícil, para sujeitos na posição discursiva de executivos, admitir sua “ignorância” – afinal, o executivo ocupa o lugar daquele que “sabe mais”, que está mais qualificado do que seus subordinados. E, nesse sentido, um executivo não falar inglês é uma contradição no mínimo incômoda.

4.3 Análise dos Anúncios de Empregos

Ao longo da análise das entrevistas com os alunos de Ensino Médio, foi uma constante o discurso segundo o qual para conseguir um bom emprego no mercado de trabalho “globalizado” seria necessário “ter no mínimo inglês básico”. Já que a relação entre inglês e empregabilidade é uma questão crucial para o desenvolvimento deste trabalho, é preciso averiguar o que há de efetivo e de mito nessa relação.

Para tanto, analiso anúncios de vagas de dois cadernos de classificados de empregos de jornais de grande circulação: o Correio Popular, da região de Campinas (publicado em 18 de novembro de 2001)³³, e O Estado de São Paulo³⁴, da região de São Paulo (publicado em 7 de abril de 2002). O objetivo aqui é estudar se o inglês é colocado como pré-requisito para dois tipos de vagas: 1) aquelas que requerem Ensino Superior (ou seja, que não são destinadas a egressos do Ensino Médio); e 2) as que não requerem Ensino Superior, potencialmente destinadas a alunos egressos do Ensino Médio, ou até mesmo Fundamental.

Analisarei primeiramente os dados do jornal de Campinas.

4.3.1 Empregos e Oportunidades; Mundo do Trabalho e Educação

O primeiro dado que chama a atenção é o subtítulo do caderno do jornal: “empregos e oportunidades” (que tem uma caixa de diálogo onde se lê “sua

³³ Anexo 7.4, página 133.

³⁴ Anexo 7.5, página 141.

oportunidade está aqui”). Entretanto, no índice do caderno de classificados (ver Anexo) o termo “oportunidades” vem antes de “emprego”, mesmo sendo contraditório com: 1) a ordem dessas palavras apresentada no subtítulo do classificado (“empregos e oportunidades”); 2) ordem alfabética; 3) ordem de apresentação dos anúncios de empregos e dos anúncios de oportunidades nas páginas do jornal (os anúncios de empregos são apresentados antes das oportunidades).

Apesar de no enunciado “empregos e oportunidades”, a conjunção aditiva “e” possibilitar uma leitura segundo a qual empregos e oportunidades estariam no mesmo nível semântico em termos de valorização, essa flutuação e confusão na apresentação dos dois termos no caderno de classificados do jornal aponta para a falta de uma distinção clara entre emprego e oportunidade no mundo atual. As condições de trabalho mudaram e a incerteza profissional é pauta da pós-modernidade: fica, então, difícil distinguir “emprego” de “oportunidade”, e vice-versa. Discursivamente, os sentidos desses dois termos estão, de certa forma, misturados, imbricados, confundidos – assim como acontece no índice do caderno de classificados -, dada a alta taxa de desemprego existente.

Outro dado importante é a matéria de capa do caderno de classificados: “Facamp lança novos cursos de jornalismo e design”. O fato de ser esta a matéria que abre o caderno de classificados de “empregos e oportunidades” nos remete à forte relação existente entre o mercado de trabalho e a qualificação para este, via educação, tratada no Capítulo 3. Na materialidade da linguagem, o que temos é o discurso que sustenta que a empregabilidade é garantida por meio da qualificação profissional significando e tornando “dizível” esse tipo de matéria – de divulgação e

propaganda de cursos de uma faculdade particular - na primeira página do caderno de classificados de empregos.

Considerando que o jornal é um tipo de mídia de ampla influência na regulação e estabilização dos sentidos, podemos entender o porquê da ilusão da empregabilidade via educação ainda se manter discursivamente em nossa sociedade, mesmo face à dura realidade do desemprego crescente por meio do enxugamento da mão de obra promovida pelo toyotismo. Esse tipo de discurso que equaciona empregabilidade e educação significa também a partir da mídia enquanto lugar do empresário – conforme definição de Guimarães (informação verbal, 2000) -, e dá, inclusive, sustentação e condições discursivas para justificar e, de certa forma, alimentar e impulsionar o enorme crescimento de faculdades particulares e escolas de cursos de “reciclagem”.

4.3.2 Inglês: Importante para Cargos de Nível Superior

No que concerne aos anúncios de empregos, investiguei aqueles anúncios que exigiam algum conhecimento de inglês. Vale ressaltar que todos estavam escritos em português. Dentre todos os anúncios do caderno de classificados, havia cinco anúncios em que o inglês aparecia como um requisito. Em um deles, coloca-se “desejável conhecimento de inglês”; em outro, “inglês”, e nos outros três pede-se “inglês fluente”. Dentre essas cinco vagas de empregos, 4 são para candidatos com ensino superior (sendo um para estagiário).

Este é um indicativo de que os alunos de Ensino Médio não deixariam, a princípio, de conseguir um emprego por não saberem falar inglês, uma vez que há

“diversas” (*comparando com as 4 vagas que exigem conhecimento de inglês*) outras vagas potencialmente destinadas a pessoas com o Ensino Médio, e em nenhuma delas o inglês é colocado como requisito.

Vejamos agora os classificados da região de São Paulo.

4.3.3 Inglês e o Mundo do Trabalho

O título do caderno de classificados é “Empregos”. Logo na página de abertura há uma matéria intitulada “Cibercafé na fábrica e cursos para combater exclusão digital”, acompanhada de uma foto de um operário uniformizado, em frente a um computador, segurando o “mouse”. A matéria fala da experiência de uma multinacional, com uma filial implantada no Brasil, que instalou computadores ao lado do setor de produção, com o intuito de que os operários os utilizem em seus horários de folga (antes ou depois do expediente, ou no intervalo).

Retomando a analogia da escola como uma empresa, feita por Lima (1969) e apresentada no Capítulo 3, a matéria jornalística citada nos faz pensar também na via contrária: a empresa como uma escola. Analisando o discurso em sua materialidade, temos, na matéria do jornal, um exemplo de como a educação no sistema capitalista é simbolizada no mundo do trabalho: *discursivamente, trabalhar numa multinacional e ser um “excluído digital” constitui uma contradição que deve ser banida.*

Como a escola não supriu a necessidade de formar o aluno para lidar com o computador, essa habilidade, em alguns casos, é *parcialmente* suprida pela empresa, cujo papel acaba se aproximando e se confundindo com o da escola.

Apenas *parcialmente*, “em termos”, pois a empresa não motiva os funcionários a aprender durante a jornada de trabalho. O emprego invade o horário de lazer do funcionário, que seria destinado ao almoço, ao descanso, à família, etc. Como a empresa não diminui a produtividade, o tempo destinado à qualificação não é subtraído da empresa e sim do funcionário, aumentando, de forma camuflada e indireta, sua jornada de trabalho.

A questão da qualificação profissional está colocada de tal forma em nossa sociedade que o fato de o próprio trabalho ser um elemento qualificador é silenciado. Por exemplo, no meio acadêmico, é cada vez mais cobrado dos professores que estes façam cursos de “atualização”, “qualificação”, ou, o pior de todos os termos, “cursos de reciclagem”. Entretanto, a maioria das escolas não possibilita ao professor condições mínimas necessárias para que sua formação continuada seja possível. Dificilmente a escola reduz a carga horária de trabalho dos professores que se matriculam nesses cursos, de maneira que o professor, que já tem uma carga horária pesada, acaba ficando mais sobrecarregado ainda.

Para finalizar o comentário sobre a matéria “Cibercafé na fábrica e cursos para combater exclusão digital”, é interessante analisar a relação entre qualificação e trabalho por meio da disposição física da fábrica: os computadores foram instalados ao lado da linha de produção – e não em um departamento, sala ou escritório distante desta. Considerando a colocação de Lima (1969: 203) de que “todo fenômeno educativo moderno está estritamente ligado ao processo de produção”, é possível afirmar que a relação simbólica de contigüidade entre trabalho e educação se materializa até mesmo na organização do espaço interno da fábrica.

4.3.4 Anúncios de Empregos Redigidos em Inglês

Folheando o classificado de empregos, da região de São Paulo, como um todo, o primeiro dado que nos chama a atenção é a existência de dois anúncios totalmente escritos em inglês. O primeiro anuncia uma empresa farmacêutica holandesa em busca de profissionais com formação superior em medicina, farmácia, biologia médica ou similares. O anúncio diz:

It is mandatory to have English as a second language, as well as proven ability in team-leadership and team-working skills, proven social skills, and proven management and communication skills.

Tradução minha:

É obrigatório ter inglês como segunda língua, assim como habilidade comprovada em liderança de equipe e habilidades de trabalho em grupo, habilidades sociais comprovadas, e habilidades comprovadas de gerência e de comunicação (...).

O trabalho de Alves nos serve como referência para analisar o trecho citado. Tendo conhecimento sobre o toyotismo, podemos apontar como memória constitutiva desse anúncio em questão um outro discurso, ou seja, o discurso das competências e qualificações que o toyotismo, enquanto modelo de produção, exige do “novo trabalhador”: qualificações “técnicas” ou, como denomina Alves, “cognitivas” – representadas no anúncio pelo diploma superior no campo da saúde, bem como o conhecimento de inglês – e “habilidades comportamentais” – representadas pelo

trabalho em equipe, liderança de grupo, habilidades sociais, habilidades de gerência e comunicação, que serão consideradas, desde que “comprovadas”.

O outro anúncio escrito em inglês é dirigido ao candidato que almeja ocupar a vaga de “Finance Director” (“Diretor Financeiro”). Trata-se de um anúncio de uma empresa brasileira, subsidiária de uma empresa americana. O anúncio faz a seguinte afirmação : “the ideal candidate will possess: excellent oral and written English and Portuguese”. Tradução: “o candidato ideal possuirá: excelentes inglês e português, oral e escrito (...)”. Além disso, é requisitado do candidato formação superior em finanças, além do título de MBA (“Master in Business Administration”, considerado uma espécie de “mestrado para executivos”) ou equivalente. Os demais requisitos são também da ordem da qualificação profissional, incluindo desde conhecimentos específicos da área de atuação da empresa (o setor químico), até conhecimentos de determinados programas de computação.

A existência desses anúncios em inglês num classificado de um jornal brasileiro é uma questão bem interessante do ponto de vista discursivo. Relembrando Guimarães (2000), o inglês possui um espaço de enunciação na língua portuguesa. E, somente por isso, é possível a publicação de anúncios de empregos totalmente em inglês em um jornal brasileiro. Acredito que os anúncios em inglês têm dois efeitos discursivos: primeiro, pré-selecionam os possíveis candidatos às vagas de emprego, pois são lidos somente por aqueles que conhecem esse idioma; e, em segundo lugar, acabam por reforçar e estabilizar ainda mais – face aos leitores, enquanto sujeitos de linguagem, incluindo os que não sabem inglês –, o imaginário brasileiro sobre a língua inglesa, constituído por discursos que sustentam e

apresentam o inglês como uma “senha” para o mercado de trabalho, a “chave mágica”, a “varinha de condão”.

Silencia-se, dessa forma, o fato de que o sistema econômico atual, marcado pelo toyotismo e pela mundialização do capital (em suas formas industrial e financeira), não prevê e nem comporta uma política de criação (ampla) de empregos. Isto acaba por resignificar o problema do desemprego: discursivamente, para os brasileiros, como sujeitos de linguagem, estar desempregado significa, antes de tudo, a consequência de *estar* (ou até mesmo *ser*) desqualificado para o mercado de trabalho dito “globalizado”. Daí a existência de matérias e propagandas de cursos e qualificação profissional logo na primeira página (e em praticamente quase todas as outras) dos classificados de empregos: é a mídia nos lembrando de nossa “desqualificação”. E, como diria Eni Orlandi, *isto não é pouco*, na medida em que esse discurso constitui a identidade do brasileiro, de uma forma geral, e dos alunos de escola pública, em específico.

4.3.5 Hierarquia e Conhecimentos de Inglês

Lendo o restante dos anúncios publicados no jornal da região de São Paulo, constatamos que há de fato uma exigência em relação ao conhecimento da língua inglesa no mercado de trabalho. Entretanto, assim como concluímos na análise do classificado de empregos do jornal da região de Campinas, *a maior parte dos cargos para os quais o inglês é requisitado pertence ao setor de gerência, aos chamados “cargos de chefia”*. Na maioria dos anúncios, o inglês aparece como

exigência ao lado da obrigatoriedade de formação superior. Vejamos, a título de exemplo, as exigências para o cargo de Gerente de Registro de Produto:

Experiência mínima de três anos na área de registro de produtos, no segmento agrícola. Sólidos conhecimentos dos trâmites de legalização e acompanhamento nos ministérios, bem como daqueles necessários para os registros federais e estaduais. *Graduação em economia e conhecimentos de inglês para leitura completam o perfil*³⁵.

Contrastando com a solicitação de candidatos “com inglês” para os cargos de chefia, uma das profissões mais solicitadas no jornal é a de representante comercial. De um total de 37 anúncios analisados, apenas um deles fazia a seguinte colocação “desejável formação técnica e domínio do inglês” – enunciado este cuja interpretação pode ser ambígua, pois é possível ou não aplicar o adjetivo “desejável” ao sintagma “domínio do inglês”.

4.3.6 Conclusões sobre os Anúncios de Empregos

O que constatamos, portanto, é que o conhecimento de inglês não aparece nos anúncios de emprego como um fator determinante para a maioria das contratações que poderiam ser destinadas a alunos egressos do Ensino Médio. Exceção feita para aquelas vagas destinadas a cargos de chefia - para os quais o diploma superior é também, na maioria dos casos, um requisito indispensável – e, claro, em determinados segmentos do mercado – como, por exemplo, o cargo de secretária bilíngüe português/inglês.

³⁵ Ênfase minha.

Essa constatação nos ajuda a entender o funcionamento ideológico da educação enquanto objeto simbólico: para atuar em cargos de chefia, a pessoa precisa ter uma educação diferenciada, especial. Essa educação formal altamente especializada é utilizada também no intuito de justificar as diferenças salariais existentes entre cargos de chefia e subalternos. Retomando uma afirmação feita na página 46, na sociedade, *o saber funciona como um objeto simbólico que confere ao seu possuidor (a possibilidade de ocupar) uma posição de poder, bem como uma identidade diferente daquele que não o possui*. No universo simbólico em que estamos mergulhados, o saber é utilizado para justificar, sustentar as diferenças salariais e sociais, naturalizando-as. Tomando por base Ponce (1981), a educação na sociedade de classes, ao ser diferenciada, atende aos interesses do sistema econômico, estabelecendo, dessa forma, uma separação entre “trabalho mental” e “trabalho material”.

Concluindo, pensando na questão da empregabilidade e sua relação com a educação, a análise dos anúncios de empregos nos indicou que o discurso que afirma que o conhecimento de inglês é uma condição *sine qua non* para se conseguir um emprego não necessariamente procede, especialmente para cargos que os alunos do Ensino Médio poderiam estar pleiteando. *O conhecimento de inglês aparece sim entre os anúncios de empregos, mas especialmente em cargos de chefia, para os quais, em geral, também se exige o nível superior de ensino. Ou seja, com inglês ou não, esses cargos não são dirigidos aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio*. Retomando uma colocação de Alves (2001: 6), *mesmo se todos pudessem se qualificar – que, no caso específico aqui, seria aprender inglês -, não haveria vagas suficientes: “o mercado não é para todos”*.

Entretanto, o deslocamento de sentidos proposto nesta análise sobre os discursos aqui abordados, em circulação na sociedade brasileira, em geral, não acontece, é silenciado, pois esses sentidos vão contra o imaginário constituído a respeito da língua inglesa e do que ela simboliza para nós brasileiros. Relembrando, os discursos que estão legitimados sustentam que falar inglês é uma condição “básica” para a sobrevivência no mercado de trabalho. E as grandes responsáveis pela estabilização desses discursos são, principalmente, as agências de propaganda e a mídia. Cavallari (2001), em sua dissertação de mestrado, analisa anúncios de propagandas de escolas de inglês. A pesquisadora chegou à conclusão de que esses textos colaboram para com a divulgação e fortalecimento, no nível discursivo, do imaginário existente em nossa sociedade sobre aprendizado de língua inglesa, que é significada como “capacitadora do indivíduo”.

Retomando uma colocação de Guimarães (informação verbal, 2000), a mídia é o lugar do empresário. E é desse lugar discursivo que as propagandas de escolas de inglês fazem sentido. A mídia divulga propagandas que remetem o sujeito ao imaginário já constituído historicamente sobre a importância do inglês para, entre outras coisas, a inserção no mercado de trabalho e no mundo “globalizado”. Ao fazer isso, ela garante público para as escolas de inglês por meio do apagamento de outros discursos, que poderiam colocar em xeque a ilusão do discurso da empregabilidade e fortalecer e aprofundar uma discussão menos “ingênua”, ideologicamente, sobre o atual sistema econômico, o toyotismo, a mundialização do capital e seus efeitos e conseqüências em nossas vidas.

O discurso (ilusório) da empregabilidade, ao relacionar inserção no mercado de trabalho com qualificação educacional, resignifica o problema cada vez

mais crescente do desemprego existente não apenas em nosso país, mas no mundo capitalista de uma maneira geral. O desemprego, da perspectiva da mundialização do capital, não é significado como um problema interno do sistema de produção, e sim como uma consequência de uma “má educação”. O que fica silenciado aqui é que, apesar da necessidade de mão de obra qualificada, o mercado de trabalho não possui demanda suficiente para absorver toda esta mão de obra. Logo, o problema do desemprego é, sobretudo, econômico. *Para resolver este problema, a melhoria na educação não basta: é necessário uma política de empregos que garanta a esses profissionais qualificados sua inserção no mercado de trabalho.*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais se diz, mais o silêncio se instala,
mais os sentidos se tornam possíveis
e mais se tem ainda a dizer.
(Eni Orlandi, em *As formas do Silêncio*, 1992: 71)

Ao longo desse trabalho, procurei estudar como a representação da língua inglesa - que, conforme afirma Guimarães (2000), ocupa um espaço discursivo dentro da língua portuguesa - como senha de acesso ao mercado de trabalho produz efeitos de sentido. O aparato teórico da Análise de Discurso de Linha Francesa não somente forneceu subsídios para fazermos as análises dos materiais em questão, como também, e talvez, principalmente, possibilitou a vivência de um deslocamento em relação ao discurso, analisado neste espaço, que relaciona domínio da língua inglesa e empregabilidade.

Os estudos destacados sobre a relação entre mundo do trabalho e educação na constituição da sociedade dividida em classes, sobre o papel do Ensino Médio no mercado de trabalho na América Latina, e sobre a mundialização do capital, o toyotismo e a empregabilidade, mostraram-se extremamente importantes para esta pesquisa, pois possibilitaram estreitar a relação do trabalho da análise dos dados com a História – perspectiva esta que é a do Analista de Discurso, posição discursiva de onde falamos e significamos.

E, considerar que o sujeito é constituído na e pela linguagem e que sua identidade não é fixa, una ou estática, nos possibilita acreditar na possibilidade do deslocamento, podendo, dessa forma, (re)pensar a história e os sentidos

discursivamente constituídos, que também são constitutivos do sujeito, pois (re)significam sua identidade.

A análise das entrevistas com os alunos possibilitou investigar, a partir das condições de produção dadas pelo imaginário, como a língua inglesa e os discursos que circulam em nossa sociedade sobre sua importância e necessidade produzem efeitos de sentido. Por meio das análises, podemos entender como a identidade do sujeito-aprendiz é constituída e significada por tais discursos. *As questões estudadas nessas análises fornecem um material que nos possibilita lançar um outro olhar sobre a sala de aula, sobre o aprendiz, sobre a escola, sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, em específico, da língua inglesa, entre outras questões.*

A análise dos anúncios de empregos colocou em primeiro plano a questão da ilusão do discurso que relaciona empregabilidade e educação, em especial o conhecimento de inglês. Conforme nos apontam os estudos de Alves (1999, 2001: 6), “o mercado não é para todos”. Mesmo se todos os alunos das escolas públicas pudessem se qualificar – o que, no nível imaginário, significa, entre outras coisas, “dominar” a língua inglesa –, isso não lhes *garantiria*, necessariamente, um emprego no mercado de trabalho atual.

Há pontos tratados neste trabalho que são preocupantes: a ilusão da empregabilidade, em uma sociedade cujo Estado não tem uma política consistente de criação de empregos; a constituição da identidade de milhares de brasileiros, em especial os alunos de escola pública, pela negatividade (o que “não sabe português”, o que não pode “nem competir”, etc.); o esvaziamento da educação, cujo papel acaba sendo reduzido à qualificação profissional.

Os estudos aqui resenhados de Ponce, Filmus *et cols* e Alves nos permitem afirmar que, ao contrário do que ditam as políticas educacionais que vão “desfilando” em nosso país, *a educação não pode sozinha resolver o problema do desemprego e, conseqüentemente, o da exclusão e da desigualdade social*. É preciso pensar o que significa veicular a educação como a solução para esses problemas (tal qual está colocado, por exemplo, em documentos oficiais, como a Nova LDB, entre outros) – desvinculada da criação de uma política de empregos que vise integrar esses cidadãos no mercado de trabalho.

Acredito que, ao nos vincularmos ao discurso da escola como solução para os problemas sociais, estamos silenciando o problema grave do descompasso entre demanda de profissionais pelo mercado de trabalho e profissionais disponíveis. Além disso, *esse silenciamento da origem do problema do desemprego e esse discurso que coloca a educação como solução para este problema acaba tendo como efeito de sentido a atribuição de uma suposta falta de qualidade do ensino ao professor*.

Se tirarmos do ensino a questão política, é o pedagógico que vem à tona. E pensar por meio desse viés é tocar na questão da capacitação docente, que realmente é importante, mas que, a meu ver, acaba sendo veiculada como um dos problemas principais do ensino – senão o maior. Relembrando Alves (1999), a incapacidade acaba recaindo sobre o trabalhador, a quem se cobra demais e se oferece de menos. Os protocolos organizacionais do toyotismo, como o controle de qualidade total, já são uma realidade no ensino brasileiro. É mais uma vez, pensando no trabalho de Ponce, a educação funcionando a partir do mundo do trabalho e da lógica do sistema econômico.

Além disso, considerando que o desemprego não é, do ponto de vista histórico, meramente fruto da desqualificação ou da falta de estudos, é possível advogarmos em prol de uma educação que não seja meramente voltada aos interesses do mercado de trabalho, que não seja meramente profissionalizante. Afinal, não faz sentido reduzir a educação a um instrumental, cujo objetivo principal seria preparar o aluno para o trabalho, já que o mercado não tem grande capacidade de absorção de mão de obra.

Diante deste fato, Filmus *et cols* (2002) afirmam que é preciso resgatar outros aspectos da educação, como sua dimensão cultural e seu papel de formadora do ser humano. Na mesma linha está Bohn (2000), para quem o resgate do ensino de língua como um bem educacional e cultural deve entrar na pauta de discussões sobre políticas de ensino.

Acredito que o percurso histórico, aqui resgatado, da educação em sua relação com o mercado de trabalho nos abre uma nova maneira de avaliar a importância e o próprio papel da educação. Conforme enfatizei, a melhoria da educação não basta para resolver o problema do desemprego. Entretanto, é preciso ressaltar também que a educação é importantíssima para a construção da cidadania, como nos lembra Saviani (1986). E ao falar de cidadania, estou me filiando à definição fornecida por este autor: participação política na sociedade, por meio de seus mais diferentes organismos, como os sindicatos, os partidos, a escola, etc. Porém, para ser cidadão, fundamental é ser reconhecido lingüisticamente.

Guimarães (2000: 16) coloca a seguinte indagação: o que é falar Português no Brasil atualmente? O autor, tendo por base o fato de que o português é a língua oficial do Estado Brasileiro, afirma que essa língua é o elemento de

identificação de sujeitos enquanto cidadãos do Estado. Entretanto, Guimarães afirma também que falar português é “falar uma língua que são várias”. Através dos dados provenientes das entrevistas com os alunos de Ensino Médio de escolas públicas, constatei que, na verdade, o aluno, em especial o das classes sociais menos favorecidas, não se identifica plenamente como cidadão brasileiro. O aluno das classes mais baixas, que não “domina” o português padrão, tem sua identidade constituída pela negatividade: ele é aquele que não fala “direito” a língua oficial do país em que vive. É o brasileiro ocupando o lugar da falta: a falta de “domínio” da língua padrão, assim como a falta de “domínio” da língua inglesa (Cf. Baghin-Spinelli, 2002b).

Como aprender uma língua estrangeira se a própria língua materna dos alunos não é reconhecida em sua diversidade? Como ser cidadão sem ter sua variedade lingüística reconhecida? Essas barreiras, muitas vezes, estão postas aos alunos de classes menos favorecidas, e trazem seriíssimas conseqüências para o aprendizado de línguas (tanto materna quanto estrangeira). O discurso que sustenta que a língua desses alunos não é a língua portuguesa tal como imaginariamente é idealizada em nossa sociedade e sim “algo inferior” é uma exterioridade que constitui a identidade desse aluno. A exclusão social também é exclusão lingüística.

Espero que este trabalho possa dar subsídios, aos profissionais envolvidos no ensino de língua inglesa e também de língua portuguesa, para uma reflexão sobre a complexa, difícil e heterogênea realidade da educação. Procurei, por meio, especificamente, do estudo da representação da língua inglesa como senha de acesso ao mundo do trabalho, tocar o simbólico, de onde dos discursos falam o sujeito.

Língua(gem), História e Identidade. Movimentos no interior dos quais ruma o sujeito.

SUMMARY

From the perspective of the French School of Discourse Analysis (DA) developed by M. Pêcheux (*apud* Orlandi, 2002) this thesis is an attempt to understand the meaning of the English language studying specifically the discursive functioning of one of its representations: access to the so-called globalized job market. The imaginary investigated reflects the relationship between knowing English and employability in testimony offered by students in public high schools.

In order to compare this testimony with the actual English requirements for getting a job, an investigation classified job ads of two types of job openings: those requiring a university degree and those not requiring one.

This study investigates the discursive functioning of the representation of English as a promise (or even guarantee) of professional insertion in the job market. Thus, this thesis deals with the issue of constitution of identity since from the theoretical position adopted, the subject and meanings are mutually constituted. In this way, considering that the identity of the subject is constituted by and in the discourse, the “English language = key to the job market” representation constitutes the identity of the subject-learner, in this case, the student in the public high school.

Given the fact that DA relates language to the outside world, studies in DA engage other areas of the humanities (Cf. Orlandi, 2002); in addition to the corpus analysed (i.e., the student interviews and the newspaper job advertisements), studies in the areas of education and sociology were also consulted, as these point out the historical conditions of discourse production. The contribution of education furnishes two points of view, one based on Ponce (1981) about the origin of the relationship between the world of work and education in a society divided into classes and the other based on Filmus *et al.* (2002), and his considerations of the history of the relationship between education and jobs in Latin America. The contribution of sociology is based on the research of Alves (1999, 2001), and his consideration of “toyotism” (the new capitalism world production) and the concept of employability in relation to the education.

This research questions the causal relationship between education and employability and brings to light the fact that, even if all candidates qualified in relation with present job demands, there would not be enough demand to absorb all of them (Alves, 1999; Filmus *et al.*, 2002). Thus, this study suggests that the schools, in general, and the teaching of languages, in particular, should provide more emphasis on humanistic education and its cultural dimension.

6. BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, Gerardo H. (1986). *El Papel de Las Lenguas Extranjeras en America*
México: mimeo.

ALVES, Giovanni (1999). *Trabalho e Mundialização do Capital*. Londrina: Praxis.

_____ (2001). *Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade*.
Disponível em: <http://sites.uol.com.br/globalization/ult2001.htm>

ANDRÈS, M. (1996). *Ato Falho*. In: Pierre Kaufmann (ed.), "Dicionário Enciclopédico
de Psicanálise: O Legado de Freud e Lacan". Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 55-56.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina Mantelli (2002a). *Considerações sobre a
Identidade Nacional Brasileira na Virada do Milênio: Uma Análise Discursiva de
Textos da Mídia*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.39 (Jan./Jun. 2002),
Campinas, Unicamp, pp.09-23.

_____ (2002b). *Ser Professor (Brasileiro)
de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino*.
Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP.

BASTOS DE MATOS, Maria Augusta (2002). Participação oral, ocorrida em outubro,
no *Seminário de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira/Segunda Língua*,
coordenado pela Profa. Carmen Zink Bolognini. Campinas: UNICAMP/IEL.

BOHN, Hilário I. (2000). *Os Aspectos "Políticos" de uma Política de Ensino de
Línguas e Literaturas Estrangeiras*. Linguagem e Ensino, 1, vol. 3, pp. 117-138.

BOLOGNINI, Carmen Zink (2002). Anotações provenientes de reuniões de
orientação. Campinas: UNICAMP/IEL.

_____ (2001). Anotações provenientes de aulas da disciplina “Compreensão e Produção Oral em Língua Estrangeira/Segunda Língua”, cursada no primeiro semestre de 2001. Campinas: UNICAMP/IEL.

_____ (1996). *O Lugar de Interlocução de Brasileiros e Alemães na História de suas Relações de Contato*. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine (1993). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP.

BRASIL (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, vol. “Língua Estrangeira”. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Fundamental (MEC/SEC).

_____ (1996). “Lei nº 9.394, de 20.12.96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in Diário Oficial da União, Ano CXXXI, nº 248, de 23.12.96, pp. 27.833-27.841.

CAMUS, Albert (1989). *Os Muros Absurdos*. In: “O Mito de Sísifo”. Rio de Janeiro: Guanabara, pp. 35-47.

CAVALLARI, Juliana Santana (2001). *Identificação e/ou Apagamento do Sujeito da Língua Materna frente ao Processo de Ensino de Inglês como LE*. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado.

DOR, Joël (1996). *Inconsciente*. In: Pierre Kaufmann (ed.), “Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O Legado de Freud e Lacan”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 264-71.

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL (1983). São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda.

- ENPLE-Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras (2000). *Documento Síntese*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/alab/pelotas.htm>
- _____ (1996). *Documento Síntese*. <http://www.letras.ufmg.br/alab/floripa.htm>
- FILMUS, Daniel, KAPLAN, Carina, MIRANDA, Ana & MORAGUES, Mariana (2002). *Ensino Médio: Cada Vez Mais Necessário, Cada Vez Menos Suficiente*. Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC.
- FOUCAULT, Michel (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.
- GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel (1984). *La Lengua de Nunca Acabar*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- GRIGOLETTO, Marisa (s/d). *As Representações da Língua Estrangeira e a Constituição do Sujeito-Aluno de Línguas*. São Paulo: USP (mimeo).
- GUIMARÃES, Eduardo (2000). *O Político nos Espaços de Enunciação*. Cáceres: Conferência proferida na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) (mimeo).
- _____ (2000). Anotações provenientes da disciplina *Semântica II*, ministrada em janeiro de 2002, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas.
- _____ (1995). *Os Limites do Sentido: um Estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem*. Campinas: Pontes.
- HENRY, Paul (1990). *Os Fundamentos Teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux (1969)*. In: Gadet, F. & FUCHS, C. (orgs.). "Por Uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux". Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 13-38.
- LACAN, Jacques (1985). *Uma Definição Materialista do Fenômeno de Consciência*. In: O Seminário, vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 57-72.

LAGAZZI, Suzy (1996). *Guerra dos Mascates: a Constituição do Cidadão Brasileiro no Século XVIII*. In: Eduardo Guimarães e Eni Orlandi (Orgs.), "Língua e Cidadania: O Português no Brasil". Campinas: Pontes, pp. 31-42.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (2001). Anotações provenientes do curso "Seminário Avançado em Análise de Discurso", ministrado no segundo semestre de 2001, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas.

LIMA, Lauro de Oliveira (1969). *O Impasse na Educação*. Petrópolis: Vozes.

MANCE, Euclides André (1998). *Globalização, Subjetividade e Totalitarismo - Elementos para um estudo de caso: O Governo Fernando Henrique Cardoso*. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/mance/gst/04.htm>

MARIANI, Bethania, S. C. (1998). *As Leituras Da/Na Rocinha*. In: Eni Orlandi (Org.), "A Leitura e os Leitores". Campinas: Pontes.

MUSSALIM, Fernanda (2001). *Análise do Discurso*. In: Mussalim, Fernanda & Bentes, Ana Cristina (orgs.), "Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras". São Paulo: Cortez, pp. 101-42.

OLIVEIRA, Ênio (2003). *Política de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas de São Paulo*. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado (mimeo).

ORLANDI, Eni (2002). *A Análise de Discurso e seus Entremeios: Notas a sua História no Brasil*. Campinas: Caderno de Estudos Lingüísticos, 42 (Jan/Jun), pp. 22-40.

_____ (1999). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____ (1996). *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1992). *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____ (1987). *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas: Pontes.

_____ (1986). *O Que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense.

PAOLI, Niuvenius Junqueira (1981). *Ideologia e Educação: As Condições de Produção da Educação*. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados.

PÊCHEUX, Michel (1988). *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP.

PENNYCOOK, Alastair (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

PONCE, Aníbal (1981). *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (1998). *O Conceito de Identidade em Lingüística: É Chegada a Hora para uma Reconsideração Radical? In: Inês Signorini (org.), “Língua(gem) e Identidade: Elementos para Discussão no Campo Aplicado”*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, pp. 21-45.

REVISTA VEJA (28/10/98). *A Febre de Aprender Inglês – num país com um pedaço bilíngüe, já se faz exame de língua até em concurso público*. São Paulo: Editora Abril, pp. 73-8.

_____ (16/08/98). *O Idioma Mundial – o que os brasileiros precisam fazer para aprender*. São Paulo: Editora Abril, pp. 144-146.

_____ (14/08/96). *Do you speak...? Brasileiros estudam inglês mais do que nunca, mas a maioria não consegue aprender*. São Paulo: Editora Abril, pp. 62-64.

REVUZ, Christine (1998). *A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio*. In: Inês Signorini (org.). “Língua(gem) e Identidade: Elementos

para Discussão no Campo Aplicado”. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, pp. 213-230.

RIGHI, Eliana, PERUCHI, Ingrid & ROSA, Marli Aparecida (2002). *Análise de Discurso: de Escola Francesa*. Campinas: trabalho final apresentado na disciplina *Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada*, mimeo.

SALUM, Isaac Nicolau (1973). *Prefácio ao Curso de Lingüística Geral*. In: Ferdinand de Saussure, “Curso de Lingüística Geral”. São Paulo: Cultrix.

SAUSURRE, Ferdinand de (1973). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.

SAVIANI, Demerval (1986). *Educação, Cidadania e Transição Democrática*. In: “A Cidadania que Não Temos” (vários autores). São Paulo: Cultrix, pp. 73-83.

SERRANI, Silvana M. (1988). *Por una Política Plurilingüista y una Perspectiva Pragmático-Discursiva en la Pedagogía de Lenguas*. In: Orlandi, Eni, “Política Lingüística na América Latina”. Campinas: Pontes, 179-91.

SITY, Celestina Vitória Moraes (1995). *A Lingüística Textual e a Análise do Discurso*. Frederico Westphalen (RS): Editora URI.

SOUZA, Miguel José de (1998). *A Terceirização do Ensino de Língua Estrangeira*. In: Boletim da Associação Dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais (APLIEMGE), June/July, p. 5.

VALENTE, Ivan (1997). *A Nova LDB em Questão*. Brasília: junho de 1997, mimeo.

VIVACQUA, Maria Vitória Guinle (2002). *My clean is Dirty: Erro ou Lapso?* Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado.

7. ANEXOS

Apresento, a seguir, a lista dos textos em anexo. A referência às páginas corresponde à localização dos referidos textos de acordo com as páginas desta dissertação.

i) Matérias da Revista Veja sobre a língua inglesa:

7.1 Primeiro Anexo: *A Febre de Aprender Inglês – num país com um pedaço bilíngüe, já se faz exame de língua até em concurso público (28/10/98)* (páginas 117 a 124);

7.2 Segundo Anexo: *O Idioma Mundial – o que os brasileiros precisam fazer para aprender (16/08/98)* (páginas 125 a 128);

7.3 Terceiro Anexo: *Do you speak...? Brasileiros estudam inglês mais do que nunca, mas a maioria não consegue aprender (14/08/96)* (páginas 129 a 132).

ii) Cadernos de classificados de empregos (analisados no capítulo 4) de dois jornais:

7.4 Quarto Anexo: classificados de empregos do Jornal Correio Popular, da região de Campinas (publicado em 18 de novembro de 2001), (páginas 133 a 139);

7.5 Quinto Anexo: classificados de empregos do Jornal O Estado de São Paulo, da região de São Paulo (publicado em 7 de abril de 2002). (páginas 141 a 151).