

LÍNGUA ESTRANGEIRA E IDENTIDADE: DISCURSOS SOBRE AS LÍNGUAS, PROCESSOS SUBJETIVOS E EFEITOS DE FRONTEIRA*

MARISA GRIGOLETTO

Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo

Resumo. Meu objetivo neste texto é discutir a relação língua estrangeira-identidade, por meio da análise do discurso sobre línguas estrangeiras na mídia brasileira em contato-confronto com o discurso escolar e político-educacional, mais amplamente. O discurso da mídia será analisado ressaltando-se, no seu modo de funcionamento, o movimento de homogeneização e apagamento da diferença, bem como a constituição de efeitos de fronteira, na produção de divisões imaginárias entre saber e não saber uma língua estrangeira. Do discurso escolar e político-educacional sobre línguas estrangeiras, salientarei uma relação de contradição que o perpassa, contradição essa que encontra reforço no discurso da mídia e que resulta em uma certa “identidade de falante/não falante ou aprendiz/não aprendiz de língua estrangeira”. Concluo refletindo sobre a influência desse funcionamento discursivo na constituição de posições de sujeito, ou seja, em processos de identificação.

A relação língua estrangeira e identidade pode ser focalizada sob vários ângulos, recebendo ênfase especial nos campos da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas e da sociologia cultural. Meu objetivo neste texto é discutir essa relação no campo discursivo, por meio da análise do discurso sobre línguas estrangeiras na mídia brasileira em contato-confronto com o discurso escolar e político-educacional, mais amplamente. Retomo análises que realizei em outros artigos (cf. GRIGOLETTO, 2007; GRIGOLETTO, no prelo) sobre a representação da língua inglesa no discurso da mídia impressa.

No modo de funcionamento do discurso da mídia, ressalto o movimento de homogeneização e apagamento da diferença, bem como a constituição de efeitos de fronteira, na produção de divisões imaginárias entre saber e não saber uma língua estrangeira. A análise da mídia circunscreve-se a matérias jornalísticas da mídia impressa: jornais e revistas de informação, que publicam com bastante frequência matérias sobre a importância de se aprender línguas estrangeiras, do ponto de vista do mercado de trabalho, com ênfase preponderante no inglês, e matérias de cunho informativo sobre tipos de cursos, métodos, formas mais eficazes de aprendizado e estilos pessoais no aprendizado. Algumas dessas matérias têm tangência com a

* Este artigo é resultante de projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq (Processo 311357/2006-7) e concluído em fevereiro de 2010.

publicidade porque são resultado de convites ao repórter para visitas a centros de ensino de línguas no exterior, por exemplo. Porém, embora a maior parte dos artigos não apresente esse viés propagandístico explícito, há, a meu ver, uma relação implícita entre publicidade (não necessariamente propaganda) e mídia informativa na contemporaneidade, resultante do modo como a mídia produz e faz circular imagens de produtos, eventos e pessoas que se tornam desejáveis.¹

A análise em questão observa um modo determinado pelo qual a mídia recorta o discurso sobre línguas estrangeiras, que se traduz na relação entre língua estrangeira e oportunidades de sucesso profissional.² Minha análise concentra-se nos enunciados sobre o inglês, referência amplamente majoritária nos textos jornalísticos que abordam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Os enunciados produzidos sobre o inglês são similares, em parte, a enunciados sobre outras línguas, como o espanhol, por exemplo. Mas esses enunciados têm também uma especificidade, significando no atravessamento com uma região do interdiscurso que representa o inglês como língua hegemônica no mundo contemporâneo; ou seja, são enunciados que situam a língua por meio de uma designação única: a língua das relações globalizadas no mundo do trabalho.

Essa designação única é fruto de um modo de funcionamento específico da mídia, analisado a seguir, e que resulta na sua intervenção sobre a memória da língua. Parece-me, ainda, que a compreensão do funcionamento desse discurso permite perceber seus reflexos no discurso escolar³.

Um dos modos de funcionamento do discurso da mídia é a *reiteração* de determinados enunciados, com predominância clara para o enunciado que afirma que saber inglês tornou-se um imperativo em nosso país. Esse enunciado⁴ recorrente nas referências à língua inglesa e seu aprendizado, e que indicia o modo de funcionamento da mídia pela *reiteração*, pode ser expresso da seguinte forma: “saber um idioma estrangeiro, sobretudo inglês, tornou-se uma necessidade para a ascensão profissional”.

Tal enunciado é instanciado em diferentes formulações parafrásticas, como, por exemplo:

Se antes dominar uma segunda língua era um diferencial, agora é critério de corte em muitas empresas, mesmo em cargos para os quais a habilidade não é necessária. [...] (Caderno Especial “Idiomas” – Folha de S. Paulo, 12/12/2004)

Falar outra língua, principalmente o inglês, tornou-se uma obrigação para quem pretende subir na vida. (Veja, 4/3/2009)

¹ Sobre a relação entre mídia e publicidade na contemporaneidade, Fontenelle (2002) desenvolve uma análise perspicaz e esclarecedora.

² Trata-se de um sentido que circula amplamente na publicidade dos cursos livres de idiomas; o fato de ser um sentido também predominante em matérias jornalísticas supostamente de cunho informativo e não publicitário é um indício da relação intrínseca entre mídia e publicidade na contemporaneidade, tema ao qual voltarei adiante.

³ Ao refletir sobre o funcionamento da mídia, Fontenelle (2002) chama a atenção para a interferência desses meios no processo socializador contemporâneo, em especial na escola.

⁴ Enunciado está sendo empregado no sentido de um repetível no discurso, que se atualiza em diferentes enunciações (ou formulações), em contextos enunciativos singulares, conforme a acepção em Foucault ([1969]1987).

Enfatiza-se, nessas formulações, o valor de mercado das línguas, na relação estabelecida entre língua estrangeira e o mundo do trabalho. “Critério de corte” e “subir na vida” são significantes que delineiam essa relação, marcada por um modo de dizer incisivo, que corrobora para a produção do efeito de sentido único e imperativo. Como consequência, outros sentidos possíveis para o aprendizado do inglês são silenciados, conforme veremos adiante, na análise do segundo modo de funcionamento do discurso da mídia sobre esse tema.

Como se trata de um modo reiterativo, o enunciado predominante sobre o inglês atua sobre o sujeito-leitor no sentido de criar o efeito de um saber partilhado, que basta ser evocado para que todos compreendam. Trata-se de efeito de pré-construído: um sentido “já-lá”, isto é, “como se esse elemento já se encontrasse aí” (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 99) e que produz a possível identificação na leitura. Ou seja, ao se deparar com formulações como as exemplificadas, mais uma e outra vez, o leitor confirma algo “que já sabe”, e que se apresenta como o sentido predominante para o aprendizado dessa língua estrangeira.

Payer (2005) argumenta que a importância que a sociedade vem atribuindo à mídia confere-lhe “o papel de Texto fundamental de um novo grande Sujeito, o Mercado, agora em sua nova forma globalizada” (p. 16), com seu enunciado todopoderoso, o *sucesso*. A reflexão de Payer contribui fortemente para a compreensão dos sentidos que a mídia vem construindo para as línguas, do seu valor de mercadoria, assim como, da associação estabelecida entre o “domínio” de determinada(s) língua(s) e o sucesso profissional na sociedade contemporânea. Como resultado do efeito de sentido de mercadoria, associa-se às línguas um valor de aquisição e de troca. Aprender uma língua passa a ter o sentido de algo que se compra, como um produto ou um serviço, e que pode ser trocado no mercado. Não é de se surpreender que a escola regular pública seja comumente representada, na mídia, como alijada desse processo simbólico de compra e venda do “domínio” de línguas estrangeiras.

A representação das línguas como mercadorias é também consequência da segunda característica no modo como a mídia funciona na discursividade sobre a língua inglesa e seu ensino. Trata-se do *apagamento* ou *silenciamento* de outros enunciados; enunciados que circulam em outros espaços discursivos e que já foram presentes no espaço discursivo da mídia, mas que são cada vez mais raros. São enunciados referentes à dimensão educacional do ensino de línguas estrangeiras, no âmbito da escola regular, e que não seriam atravessados (pelo menos não o seriam de forma tão direta e consequente) pela discursividade do mercado com seus imperativos de necessidade do inglês para a realização profissional. O discurso da mídia produz-se silenciando esses outros sentidos e o espaço discursivo da escola regular, na maior parte das vezes, ou, quando raramente se refere ao ensino de inglês na escola básica, o faz pela comparação com o ensino em cursos livres, para apontar a insuficiência e o fracasso da escola. A mídia confere a esses sentidos o efeito de sentidos inviáveis ou obsoletos, fora de lugar. E o efeito de obsolescência e inviabilidade opera como um pré-construído que restringe a possibilidade de formulação de sentidos próprios da discursividade da educação.

Os artigos que se referem ao inglês na escola básica fazem menção ao ensino de língua estrangeira na escola de modo comparativo com o ensino nos institutos de idiomas, seja no Brasil seja no exterior, contrastando a ineficácia, insuficiência e, até mesmo, o total fracasso da escola regular com a eficácia e o sucesso dos institutos.

Sabemos todos dos problemas enfrentados pela escola básica e das críticas às falhas nesse âmbito do ensino, especialmente no que tange à escola pública; a questão que desejo ressaltar, contudo, é a da medida de comparação. O modo comparativo de dizer produz o efeito de sentido de que o parâmetro de eficácia no ensino de línguas estrangeiras para a escola regular deveriam ser as escolas de idiomas; que os objetivos do ensino de línguas deveriam ser os mesmos em ambas as instituições, não obstante os objetivos educacionais mais amplos que devem estruturar a escola regular. Na comparação, o espaço da escola vai sendo de-significado, portanto. Chega-se, nas matérias mais recentes, à postulação de fracasso total e de inexistência de ensino na escola regular, efeito de sentido deste excerto, por exemplo.

Quem desembarca na Suécia, Noruega ou Holanda descobre países bilíngües onde, além da língua materna, todo mundo fala inglês – do caixa de banco ao motorista de táxi. Num movimento desigual e silencioso, um pedaço do Brasil começa a viver esta situação. Encarando o português das escolas públicas, a maioria dos brasileiros sobrevive longe de qualquer idioma parecido com o inglês. Mas uma fatia cada vez mais numerosa da população já deixou a condição de monoglota para pais e avós. (Veja, 28/10/1998)

O inglês é imaginariamente representado como inexistente na escola pública (“longe de qualquer idioma parecido com o inglês”) e uma estranha relação (de comparação? de contaminação?) se estabelece entre a ausência de ensino do inglês e o que parece ser a representação do ensino precário do português, como efeito de sentido do significante “encarando”: “encarando” algo ruim, deficiente, precário? Assim, representa-se o ensino de línguas na escola pública como uma atividade que vai da condição precária à inexistente.

Outro modo pelo qual o espaço da escola é de-significado nesse discurso pode ser percebido na ressignificação do sentido de “educação”. É o caso de matérias jornalísticas inseridas numa seção intitulada “Educação”, em jornal ou revista, e que têm como tópico unicamente o ensino ou aprendizado de inglês em cursos livres de idiomas, sem qualquer referência à dimensão propriamente educacional que pauta a escola regular. Cito dois exemplos de textos sobre a língua inglesa veiculados na seção “Educação”: um artigo da *Folha de S. Paulo*, de 27/1/2002, sobre aulas de inglês, oferecidas por escolas de idiomas, fora da sala de aula; e outro artigo na revista *Veja*, de 4/3/2009, que também focaliza o aprendizado de inglês em cursos livres de idiomas, no Brasil ou no exterior.

O sentido único e homogeneizante dos enunciados sobre o inglês na mídia, como requisito para a ascensão profissional, e o valor de mercadoria atribuído as línguas têm como consequência uma direção de leitura e de enunciação: a língua é veículo para a comunicação e fator de troca no mercado de trabalho, isto é, na relação profissional com o mundo globalizado. O sujeito-leitor é interpelado a partir desse lugar, representado para ele de duas formas: como um lugar que pode ocupar, como efeito de um modo de endereçamento que individualiza e responsabiliza (“só depende de você”), ilustrado a seguir, ou que não pode ocupar (porque tem “o inglês da escola”, ou “sobrevive longe de qualquer idioma parecido com o inglês”). Esse modo dicotômico de dizer produz um efeito de fronteira, na constituição de divisões imaginárias entre saber e não saber uma língua estrangeira.

Primeiramente, uma sequência discursiva que ilustra o modo de endereçamento que individualiza e responsabiliza:

Saber combinar as 26 letrinhas em inglês, hoje, é essencial para quem quer ser cidadão do mundo [...] Do you speak English? Não? Então comece já, senão você corre o risco de ser uma ilha cercada de inglês por todos os lados. (Folha de S. Paulo, 7/8/1999)

A perspectiva é de um enunciador que se coloca, ele mesmo, no lugar de quem sabe da importância de se conhecer o inglês e, desse lugar, apela ao seu destinatário. Este último é, assim, interpelado⁵ da posição de indivíduo (“you”/“você”) a seguir os conselhos do enunciador. O modo de interpelação ideológica realizado pela individuação do sujeito traz consigo o efeito de responsabilização. Esse sujeito é interpelado da posição daquele que deve se responsabilizar pelo aprendizado do inglês: “Você é responsável por aprender a língua inglesa para se preparar para o mercado etc.”; “Você tem a obrigação de adquirir esse produto exigido pelo mercado”.

Em relação ao que está sendo designado como efeito de fronteira⁶, o modo de funcionamento do discurso da mídia sobre as línguas estrangeiras que têm relevância para o mercado atual, em especial o inglês, delineia duas posições-sujeito que somos interpelados a ocupar, como resultado de um processo identificatório: os que sabem a língua e podem se inserir de forma satisfatória no mercado de trabalho e aqueles que não sabem a língua porque têm o inglês da escola e não atenderam aos apelos do mercado para aprendê-la.

Em contraponto com a representação do inglês e de seu ensino no discurso da mídia, temos o espaço escolar e um enunciado que circula nesse espaço, enunciado esse que pode ser expresso da seguinte forma: “Não se aprende língua estrangeira na escola”.

Trago apenas uma ilustração da realização desse enunciado no dizer de um aluno do 3º ano do ensino médio de escola pública, mas que se repete parafrasticamente nos dizeres de estudantes da escola pública:

Entrevistadora: e você pretende usar [o inglês] um dia?

Aluno: ah:: pretendo né?... que eu pretendo:: ... crescer assim de cargo então para ... para o seu crescimento profissional ... exige o inglês ...

⁵ Refiro-me ao conceito de interpelação ideológica, no sentido postulado pela análise do discurso de base pècheutiana, a qual toma a língua como uma das formas de materialização da ideologia, e a interpelação, como a convocação do indivíduo a assumir uma posição determinada de sujeito no discurso.

⁶ A caracterização desse efeito de sentido como uma fronteira feita pela língua faz referência explícita à metáfora criada por Zoppi-Fontana (1999), em seu texto “É o nome que faz a fronteira”, e nela tem sua inspiração. A autora analisa designações que referem aos camelôs, aos espaços públicos que esses ambulantes ocupam e a suas modalidades de atividade, em discursos que interpretam e significam o espaço urbano. Sua análise leva à conclusão de que, no espaço urbano, as diversas designações são reveladoras das disputas pela circunscrição de lugares permitidos para os camelôs (em oposição a lugares não permitidos) e pelos limites de sua condição social. Para a autora, “é o nome [as designações] que revela as fronteiras internas da cidade, projetando seu cone de silêncio sobre os nomes que não podem ser ditos” (Zoppi-Fontana, 1999, p. 214).

exige alguma língua... principalmente o inglês ... ah eu pretendo fazer⁷

A formulação final do aluno (“ah eu pretendo fazer [um curso de inglês]”) indicia a representação imaginária, no seu dizer, dos anos de curso de inglês que lhe foram ministrados durante o ensino fundamental e médio: um ensino que não se realizou na escola. “Eu pretendo fazer [um curso]” pressupõe que nenhum curso foi ainda feito e projeta a possível realização dessa atividade para o futuro e para um espaço fora da escola.

A mídia não é o domínio onde o enunciado de que não se aprende língua estrangeira na escola tem sua origem, mas ela contribui para reforçá-lo nas representações que produz sobre o valor das línguas, seu ensino e seu aprendizado.

Há uma relação de sentidos conflituosa, portanto, entre a escola regular e a mídia: a escola é representada como lugar em que não se aprende língua estrangeira, enquanto, em contraponto, a mídia repisa a necessidade absoluta do inglês para os brasileiros. Seja pelo silenciamento de outros sentidos, seja pela crítica ao ensino na escola básica, a mídia ajuda a sedimentar o enunciado de que não se aprende inglês na escola, bastante presente no imaginário dos sujeitos do universo escolar. Assim, a mídia opera sobre a memória discursiva de duas formas: por meio da reiteração de um enunciado, que o representa como memorizado e sedimentado; e pela falta, ao apagar o espaço escolar ou de-significá-lo.

Para concluir, procuro refletir sobre a influência do discurso da mídia sobre o inglês, em particular, no discurso escolar e político-educacional e na constituição de posições-sujeito. De que modo os enunciados preponderantes no discurso da mídia afetam o discurso escolar (e político-educacional⁸) sobre línguas estrangeiras? De que modo o sentido de “língua inglesa = passaporte para o sucesso profissional” ou de “inglês é absolutamente necessário” afeta os sujeitos do espaço escolar, com consequente esvaziamento do caráter propriamente político do ensino de línguas estrangeiras?

O discurso da escola, reforçado pelo discurso da mídia, produz uma posição-sujeito de *falante* versus *não-falante* ou de *aprendiz* versus *não-aprendiz* de língua estrangeira. Na escola a posição-sujeito que o aluno em geral pode ocupar (que ele aprende a ocupar ou é levado a ocupar) é de *não-falante* e, até mesmo, de *não-aprendiz*, como consequência da seguinte associação: aprender a língua estrangeira funciona, no discurso da mídia, mas também no discurso escolar, em relação parafrástica com *falar a língua, dominar a língua, comunicar-se no mundo do trabalho, ser cidadão do mundo*. Sendo esses os sentidos atribuídos ao aprendizado de uma língua estrangeira, se a escola regular não levar o aluno a “dominar a língua” ou a “se comunicar no mundo do

⁷ Este excerto faz parte do corpus de pesquisa da dissertação de mestrado de minha orientanda Andreia Cristina Alves da Silva, intitulada “Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio”.

⁸ Não só no discurso escolar, mas também no discurso político-educacional (documentos como os PCN de língua estrangeira, por exemplo) podem-se ver efeitos da força desses enunciados, mesmo que seja para negá-los, parcialmente. Por exemplo, esses documentos fazem referência à falta de condições (classes numerosas, poucas horas semanais para a disciplina etc.) para se desenvolver a expressão oral em língua estrangeira e às consequentes restrições que o ensino dessa disciplina deve sofrer na escola, propondo, por exemplo, que se ensine somente a leitura para a compreensão da língua escrita.

trabalho”, a escola será significada como uma instância que não ensina a língua estrangeira, e o aluno somente poderá se identificar com a posição de *não-aprendiz*.

Há, então, uma contradição que perpassa o próprio discurso escolar e que pode ser expressa da seguinte forma: *Como ensinar e aprender língua estrangeira na escola versus Não se aprende língua estrangeira na escola*.

A partir dessa tensão, é preciso pensar, do ponto de vista de processos de identificação para o sujeito escolar, o papel do discurso do outro (a mídia, as políticas linguísticas sobre língua estrangeira) na constituição de identificações: como se constrói, para esses sujeitos, a posição-sujeito de aprendiz de língua estrangeira? É possível construir-se essa posição no discurso da escola? Mesmo se ou quando possível, é uma posição construída já desde sempre na contradição entre *aprendiz de língua estrangeira versus não-aprendiz*, a partir do enunciado de base “não se aprende língua estrangeira na escola”. E como, a partir desse lugar conflituoso, é possível ensinar e aprender línguas no âmbito da escola? Essas são questões que devem nos ocupar não só na condição de analistas de discurso, mas também de educadores e formadores de professores, para que tentemos compreender as condições simbólicas e imaginárias de aprendizado e ensino de línguas estrangeiras na escola e o posicionamento subjetivo de alunos e professores.

Finalmente, estas breves observações a respeito de discursos sobre línguas estrangeiras, processos subjetivos, possíveis identificações e efeitos de fronteira podem contribuir para a compreensão de sentidos naturalizados que circulam na sociedade e que atingem fortemente a escola e seus sujeitos. Tomem-se, em especial, enunciados muito presentes na escola pública – manifestados, sobretudo, em “universos não estabilizados” de sentidos (cf. PÊCHEUX, [1988]1990), como dizeres de professores, alunos e pais de alunos – tais como “não se aprende inglês na escola (pública)”, “o inglês da escola pública não serve para nada” ou “aprender inglês não é para nós, da escola pública”. É preciso problematizar esses sentidos naturalizados e compreender os atravessamentos de discursos que configuram esse lugar da exclusão e do não aprendizado para a escola pública e que, como resultado, delineiam determinados “fragmentos” de identidades para os sujeitos escolares, em especial, a identidade de *não aprendiz* de língua estrangeira.

Referências

FONTENELLE, I. A. O mundo de Ronald Mcdonald: sobre a marca publicitária e a socialidade midiática. *Educação e Pesquisa*, v. 28, nº 1, 2002, p. 137-149.

FOUCAULT, M. [1969] *A arqueologia do saber*. 3ª edição. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, 239 p.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a constituição identitária de brasileiros. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, 11, 2007, p. 213 – 227.

GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete (orgs.) *Imagário, memória e discurso*, no prelo.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. *Rua*, 11, 2005, p. 9-25.

PÊCHEUX, M. [1975] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988, 317 p.

PÊCHEUX, M. [1988] *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990, 68 p.

ZOPPI-FONTANA, M. É o nome que faz a fronteira. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 1999, p. 202-215.