

O discurso publicitário e as metáforas das propagandas de cursos de línguas incorporados na fala do aluno ingressante no Curso de Licenciatura em Letras

Solange dos Santos Lima
Universidade Estadual Paulista
São José do Rio Preto¹

Resumo: O objetivo principal deste trabalho é analisar no discurso do aluno ingressante no curso de Licenciatura em Letras de uma universidade Sul Mato-Grossense os possíveis efeitos de sentidos que a incorporação, reprodução e transformação do discurso publicitário das propagandas de cursos de línguas podem produzir nesses sujeitos, clientes em potencial desses cursos de línguas. Para adentrarmos nesse campo de estudo, partimos das diretrizes teóricas da Análise do Discurso de linha francesa, a qual reflete “como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” e “trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (Orlandi, 2001, p. 16-17).

Palavras-chave: Análise do discurso; ideologia; aprendizagem de língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

Quando um sujeito inicia um curso de inglês, seja ele na escola regular ou em cursos de línguas em escolas particulares, suas expectativas de sucesso são altas. Estas expectativas devem-se ao fato de ainda não terem tido nenhum contato com a língua e estarem altamente motivadas pela descoberta do novo (Lima, 2005). No entanto, na medida em que a aprendizagem da língua avança, muitas vezes é o insucesso e a desmotivação que se apresenta no cenário da aprendizagem escolar obrigatória, enquanto percebemos um movimento contrário nos cursos particulares de línguas. Por que isso ocorre? Uma pista para respondermos a este questionamento pode ser encontrada ao analisarmos o discurso publicitário das escolas de línguas, o qual está permeado por metáforas acerca do que é ser um bom aprendiz e de qual é o curso de línguas mais eficaz para se aprender inglês. Ao compararmos o

¹ Nossos agradecimentos ao Professor Doutor José Horta Nunes, da Unesp de São José do Rio Preto – SP, docente da área de Análise do Discurso, o qual possibilitou acesso aos textos sobre o tema e fez uma leitura crítica da primeira versão do artigo.

discurso publicitário com o discurso do aluno iniciante do curso de Licenciatura em Letras que ainda não fez nenhum curso particular de inglês, podemos encontrar incorporadas em suas falas algumas metáforas das propagandas das escolas de línguas. Os relatos de tais alunos enfatizam a necessidade de se fazer um curso particular e o fracasso na aprendizagem de inglês como língua estrangeira durante sete anos ou mais de estudo no ensino fundamental e médio. Para nos adentrarmos nesse campo de estudo, primeiramente traçaremos as diretrizes teóricas da Análise do Discurso de linha francesa, a partir da qual trabalharemos com a noção de formação discursiva (Pêcheux, 1990), ideologia (Orlandi, 2001), apagamento do sujeito, e com as metáforas sobre aprendizagem de língua estrangeira (Revuz, 1998) como escopo teórico que embasará nosso trabalho.

PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Diferentemente de outras linhas de estudo da Análise do Discurso (doravante AD), a AD de linha francesa visa “pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística” (Orlandi, 2001, p. 16). Como vimos, na visão de Orlandi, o objeto da linguística não é totalmente autônomo, mas está permeado por questões históricas e ideológicas de tal modo que a linguagem materializa-se na ideologia e esta naquela, de forma a transformar a língua em um objeto cujo campo de estudo não é transparente. Por esse motivo, a AD “não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado” (Orlandi, 2001, p. 17), mas parte do texto para encontrar sentido no discurso que dele advém. Passemos a discutir, no item abaixo, no que consiste a formação discursiva, o modo como o sujeito se constitui e como ele é afetado pela ideologia.

A noção de formação discursiva

Para nosso estudo, a questão da formação discursiva mostra-se imprescindível, pois interessa-nos o modo como o aluno incorpora e reestrutura o discurso publicitário, apagando o sujeito do discurso publicitário e criando assim um novo sujeito para um novo discurso que, no entanto, ainda remete ao discurso original. Para entendermos

o que é formação discursiva, valemo-nos das palavras de Pêcheux, o qual cita a importância da formação discursiva apontada por Foucault:

... a noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise do discurso derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipada (Pêcheux, 1990, p. 56)

Isso ocorre, pois, na visão da AD, “...todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (Orlandi, 2001, p. 33). Ao formular essa noção, a autora está em confluência com o Pêcheux, para o qual:

...todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciado é, pois, linguisticamente discutível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (Pêcheux, 1990, p. 53).

Sendo assim, todo discurso já está formulado na memória dos sujeitos e, na medida em que são reestruturados, o discurso original é esquecido e a reformulação constitui novos discursos. É essa relação entre o novo e o esquecido na memória discursiva dos sujeitos que se denomina interdiscurso para a AD, o qual:

é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória

para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em minhas palavras (Orlandi, 2001, p. 34).

Em nosso caso, para que o discurso publicitário das escolas de línguas faça sentido na fala do aluno, é preciso que ele signifique o mesmo em outras palavras, as quais passam ao anonimato para só então passarem ao discurso dos alunos, de modo polifônico: não são mais as palavras do texto publicitário que fazem sentido no discurso, mas como e o que esse texto significa para o aluno, o qual o incorpora e, muitas vezes, o reproduz, mesmo não querendo dizê-lo, pois, como mostra-nos Orlandi, “só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras” (Orlandi, 2001, p. 34). Sendo assim, quando um aluno diz que precisa fazer um curso de inglês fora do seu curso de Licenciatura em Letras que já oferece a língua inglesa como disciplina obrigatória, é porque admite a ineficácia de seu curso e a superioridade dos cursos livres de línguas, mesmo que essa superioridade seja apenas ideológica e demarcada pelo lugar discursivo que se instaura com as propagandas dos cursos de línguas, as quais são reinterpretadas e reestruturadas na fala do aluno. Tal visão vai ao encontro do que Pêcheux postula acerca das várias possibilidades de estruturação e reestruturação do discurso. Para o autor:

... só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade”, no sentido performativo do termo. (Pêcheux, 1990, p. 56).

Além da ligação sócio-histórica e das determinações inconscientes da incorporação do discurso do outro, no caso do discurso publicitário, a questão ideológica interfere também no discurso do aluno, pois este esquece o discurso publicitário e pensa

que o seu discurso é novo. Mas é o mesmo discurso que se tornou senso comum entre todos os alunos. Nesse caso, verificamos que “o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história... Isso redundava em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (Orlandi, 2001, p. 20). Segundo Orlandi, citando Pêcheux (1975), existem duas formas de esquecimento. São elas:

O esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico... por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes... eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade.

O esquecimento número dois é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro... essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa (Orlandi, 2001, p. 35, citando Pêcheux, 1975).

O que percebemos é que o esquecimento número um está intrinsecamente relacionado ao esquecimento número dois, pois ao dizermos de outro modo, temos a impressão de criarmos um novo discurso.

Passemos agora a analisar o discurso publicitário e a possível necessidade de fazer um curso de línguas que a linguagem apelativa da propaganda instaura no sujeito, visto que, como aponta Payer (2005, p. 12) “nós... nos encontramos expostos à demanda de conhecimento e domínio de *múltiplas* linguagens, variadas e eficazes”, as quais buscam identificar os interlocutores em potencial e “impressionar os interlocutores” e “convencê-los através da produção de evidências de sentidos”, pois para a autora, “...há toda uma retórica de convencimento que os indivíduos procuram cada vez mais seguir”, para que essa retórica conduza a um discurso que “... produza efeitos de certeza” no interlocutor.

O DISCURSO PUBLICITÁRIO E A NECESSIDADE QUE SE INSTAURA NO SUJEITO EM FAZER UM CURSO DE LÍNGUAS

O termo propaganda, na língua portuguesa, é usado “tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade”. (Sandmann, 1993, p. 10). Propaganda é, portanto, um termo abrangente e que pode ser usado em vários sentidos para indicar propagação de ideias com o intuito de persuadir as pessoas a comprarem um produto. Porém, não se trata de um produto que a propaganda dos cursos de línguas visa vender, e sim uma ideologia. Como nos mostra Gracioso, estamos lidando com um tipo de propaganda institucional, a qual:

Como todas as formas de propaganda, a institucional tem por função influir sobre o comportamento das pessoas, através da criação, mudança ou reforço de imagens e atitudes mentais. Em outras palavras, a propaganda em geral, e a propaganda institucional em particular, procuram informar, persuadir e predispor favoravelmente as pessoas, em relação ao produto, serviço, marca ou instituição patrocinadora. De acordo com esta definição, a função da propaganda (institucional ou não) não consiste em vender. Ela predispõe à compra, ou à aceitação de uma ideia. (Gracioso, 1995, p. 23)

No caso da venda de um curso de inglês, segundo Silva (1999, p. 8), antes mesmo da persuasão das propagandas de escolas, existe ainda uma persuasão social “que é a necessidade de se saber uma língua como fator preponderante para subir mais um degrau na escalada social, aumento de status”. Segundo a autora, essa persuasão social teve sua origem em 1931, quando o inglês passou a ser obrigatório nos currículos das escolas de ensino superior, porém a penetração cultural norte-americana maciça só ocorreu uma década depois, conforme a autora. Data de 1940, portanto, a persuasão cultural que se expandiu até os dias atuais.

Mesmo depois de aproximadamente sete anos de instrução formal no ensino fundamental e médio, é muito comum ouvirmos de um aluno ingressante no curso de letras dizeres tais como:

...não sei inglês, mas não vou ficar sem um curso (Relato 01a)²

Cabe aqui alguns questionamentos que poderão ser respondidos em pesquisas futuras: Será que não há fracasso escolar também nas escolas de idiomas? Por que quase não existem (ou não existe) pesquisas que comprovem tal fracasso? Não estamos aqui tentando desdizer as inúmeras pesquisas que comprovam a ineficácia do ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares, mas certamente cabe aqui uma problematização da questão.

Diante de tais constatações, podemos concluir que o ensino de inglês na escola regular é permeado por ideologias acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, no caso o inglês, e que essas ideologias, muitas vezes, são transmitidas por um mecanismo de persuasão social e sustentadas pelo discurso publicitário de cursos particulares de línguas, criando-se, assim, um diálogo entre discursos por meio do qual se instaura um ciclo vicioso e necessário para que o discurso de que o ensino regular é ineficaz e de que o ensino das escolas de línguas vem sanar essa deficiência se sustente na memória discursiva dos indivíduos.

Passemos, agora, a analisar as propagandas de sete escolas de idiomas que possuem franquias em todo o Brasil, as quais, por motivos éticos, denominamos escola A, B, C, D, E, F e G.

Todas as propagandas foram obtidas nos *sites* das escolas no início do ano de 2008 e a ordem de análise foi escolhida de modo aleatório. Preferimos buscar as propagandas nos *sites*, pois só existe a escola B na cidade onde residem os alunos a que nos referimos, o que tornaria a busca pelas propagandas das demais escolas em folhetos inviável. Escolhemos estas e não outras escolas, pois os anúncios são divulgados pela mídia em todo o país, o que torna o acesso a elas pelos alunos inevitável.

Deteremo-nos aqui apenas na análise superficial dos elementos linguísticos das propagandas, deixando de lado as figuras, cores e outros elementos que a compõem e que também poderiam estar relacionados ao sentido final dos enunciados. Para

² Os relatos foram obtidos a partir de um texto escrito produzido no final do ano letivo pelos alunos do primeiro ano do curso de licenciatura em letras de uma universidade estadual do Mato Grosso do Sul, com o intuito de avaliar a disciplina de língua inglesa I.

maior aprofundamento no tema, consulte os textos indicados nas referências bibliográficas.

Escola A - O (nome da escola) inglês definitivo! é o caminho certo para *quem* procura sucesso e faz seu próprio futuro. O sucesso *já* começa na matrícula. O que *você* está esperando? Ligue e nos faça uma visita *agora* mesmo! Faça inglês no (nome da escola) e mude o roteiro da sua vida - Já que é para pagar MEIA, estude na escola que ensina Inglês e Espanhol por *INTEIRO* .

Nesta propaganda, há uma predominância de verbos no imperativo: “*ligue*”, “*faça*”, “*mude*”, “*estude*”, além de palavras como “*certo*”, “*futuro*”, “*sucesso*” e “*agora*”, que fazem com que o sujeito aja “*agora*” em conformidade com o que espera para o seu “*futuro*”. Percebemos ainda na mensagem um caráter determinístico implícito: Se o sucesso “*já* começa na matrícula”, então é só o aluno se matricular que aprende, como se o simples fato da matrícula garantisse sucesso e dependesse apenas da decisão do interlocutor, o qual é desafiado.

Escola B oferece cursos de acordo com *seu* interesse, maturidade e vivência, permitindo que se adquira o conhecimento necessário de forma gradativa. Cada curso tem material didático *totalmente* personalizado, contando com recursos de multimídia que *potencializam* o aprendizado. Inglês e espanhol. *Você* aprende e nunca mais esquece.

Aqui também notamos a presença de uma linguagem argumentativa, mas de um modo um pouco menos apelativo, visto que os verbos não se encontram no imperativo. Ao mesmo tempo, verificamos uma aproximação muito mais direta com o sujeito. O alvo desta propaganda não é “*quem*” da propaganda anterior, mas “ *você* ”, “ *seu* interesse”, e o curso é “ *personalizado* ”. Em termos de mecanismos de argumentação, nesta propaganda opta-se pela sedução do cliente por meio da antecipação das necessidades individuais dos mesmos e dos resultados futuros, que o indivíduo: “ *aprende e nunca mais esquece* ”.

Escola C – inglês e espanhol é (nome da escola)!

Esta propaganda é simples e direta. Não usa muitas palavras para tentar seduzir o sujeito a fazer um curso de inglês ou espanhol, mas deixa implícito que, se não for Fisk, não é inglês e nem espanhol e, portanto, não adianta fazer um curso que não seja Fisk.³ Porém, vemos na propaganda a seguir que não adianta ter apenas inglês, é preciso ainda mais:

Escola D - Inglês é mais que inglês. É cultura. Com a escola D, *o seu inglês aparece*. Seja na sala de aula, nos grupos de teatro ou cantando com a *sua* banda. Conheça *aqui tudo* que a cultura pode oferecer para *você*.

Notamos nesta propaganda que a diferenciação com relação às demais escolas reside no fato da comparação explícita: “*inglês é cultura*”, e cultura é a escola de inglês que está sendo anunciada. Notamos assim, uma forma imperativa implícita nesta primeira parte da propaganda: Faça! A propaganda continua ainda acenando com vantagens para o aluno, “*o seu inglês aparece*”, mas para isso o indivíduo tem que fazer cultura e, presumivelmente, juntamente com a língua, conhecerá a cultura dos povos, se tornará requintado e adquirirá o conjunto de hábitos e crenças dos falantes nativos da língua. Um outro mecanismo de argumentação dessa propaganda é o verbo “conhecer”, que está colocado no imperativo, “conheça”, o qual dá uma ordem que leva à ação esperada, que é a matrícula na instituição. Podemos observar a relação linguística que se estabelece entre o nome próprio e as imagens relacionadas à civilização produzidas pelo termo “cultura”, que é enfatizado pela propaganda.

Escola E – Inglês com Liderança

Esta propaganda também é simples e direta e não explora de forma direta o elemento “você”, mas busca a diferenciação com relação às demais escolas ao oferecer *inglês com liderança*, pois fica implícito neste discurso que as demais escolas não oferecem um curso que propicie liderança em seu segmento.

³ Lemos (2008) traz em sua dissertação de mestrado uma análise mais detalhada da propaganda da escola Fisk e de outras escolas de inglês e espanhol.

Escola F - A *única* escola com 3 cursos em 1: Inglês, Informática e Espanhol - Aliar as 3 maiores tendências do mercado em um *único* curso, fez do ABC a *única* escola a oferecer um *currículo completo* para o aluno, que recebe 5 certificados, incluindo recursos de multimídia e *internet*. Por isso, o (nome da escola) oferece cursos de 3ª geração.

O apelo desta propaganda está muito ligado ao mercado de trabalho do aluno e ao imaginário popular de que a simples aprendizagem de uma língua estrangeira propicia ascensão social. Vemos aqui a interpelação do “sujeito do sucesso” imposto pelo “Mercado”, tal qual descreve Payer (2005).

Podemos afirmar que o curso é voltado para um público jovem que, assim como o curso, faz parte da “3ª geração” e é constituído por um sujeito que quer se sentir “*único*”, tal qual a escola. Notamos aqui também o caráter determinístico da propaganda: ao se identificar com o sujeito-alvo, o cliente é seduzido a fazer a matrícula em “3 cursos”, e “recebe 5 certificados”, como se não tivesse que despende de nenhum esforço pessoal para tal, pois o efeito que a matrícula na escola propicia por si só já garante ao aluno um “*currículo completo*”.

Escola G - *Saiba* qual é o curso ideal para *você*.

Juntamente com o verbo “*saiba*” no imperativo, tal propaganda persuade o seu cliente em potencial pela aproximação do curso como sendo “*ideal para você*” e não qualquer outro sujeito. Neste caso, assim como nos demais, o “*você*” da propaganda supostamente teria as suas individualidades respeitadas.

Como podemos perceber nas propagandas transcritas acima, o que a maioria delas vende não é o curso propriamente dito, mas a ilusão de que existe um curso ideal para cada pessoa, o que produz no indivíduo um efeito de segurança com relação à aprendizagem anunciada como um fator determinístico: basta apenas o aluno se matricular no curso escolhido por ele para que aprenda a língua, sem muito esforço e sem perder muito tempo, o que ocasiona um silenciamento discursivo das demais questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Se compararmos o público alvo das propagandas de “A” a “G”, podemos afirmar que elas têm um mesmo objetivo: persuadir “você” de que o seu curso (na escola regular de ensino fundamental e médio) não é bom e de que cada uma das escolas de línguas mencionadas pode oferecer-lhe o melhor curso. Em todas as propagandas, notamos o mesmo mecanismo parafrástico de persuasão e a tensão entre o mesmo e o diferente, que as propagandas prometem para “você”, para nos referirmos aqui às palavras de Orlandi. Encontramos no discurso publicitário das escolas de línguas o que a autora menciona acerca do funcionamento da linguagem de um modo mais amplo, o qual:

...se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória... na polissemia, o que temos é descolamento, ruptura de processos de significação. Ele joga com o equívoco... todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente (Orlandi, 2001, p. 36)

Passamos agora a tratar das metáforas acerca do insucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras e tentaremos fazer uma conexão com o modo como esses discursos publicitários estão parafraseados nos relatos dos alunos, por meio dos quais podemos analisar as implicações dessas questões que foram mencionadas até então.

METÁFORAS ACERCA DO INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Revuz (1998, p. 213) menciona que, com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, o sujeito “se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso” visto que para a autora “não são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras”. A esse insucesso, a autora atribui fatores pessoais tais como a incapacidade do sujeito em ligar três dimensões: “afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva” (op. cit, p. 217). Em outras palavras, o que o sujeito muitas vezes não consegue atingir de pronto quando imerso na aprendizagem de uma língua estrangeira é o distanciamento

ideológico em relação à sua língua materna a identificação imediata com um “eu” capaz de falar uma nova língua como se esta fizesse parte de sua configuração enquanto sujeito da linguagem. Isto ocorre porque, nos dizeres da autora “...a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua”. (Revuz, 1998, p. 220), visto que esta relação não ocorre apenas no âmbito linguístico, mas está investida de uma subjetividade que se instaura no sujeito e no conflito entre o discurso da língua materna com o qual ele se identifica e o discurso da língua estrangeira, o qual não é familiar ao sujeito, causando um estranhamento. Passemos agora a analisar como esse efeito de estranhamento relacionado ao insucesso de aprendizagem de línguas se relaciona à aprendizagem de inglês por alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul.

LE LÍNGUA ESTRANGEIRA = LÍNGUA ESTRANHA

Em nossa análise dos relatos dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras, pudemos perceber que muitas vezes eles vêm para a sala de aula com o imaginário de que a língua estrangeira é mais que isso, é uma língua estranha e difícil de se aprender. Sem querer, o professor pode acabar por justificar e reforçar este ponto de vista porque também ele acredita em determinadas concepções e as compartilha com seus alunos, uma vez que aprender uma língua estrangeira, segundo Revuz (1998, p. 224), “é efetivamente utilizar uma língua estranha na qual as palavras são muito parcialmente... contaminadas pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo”. Assim, percebemos em nossas salas de aula que é exatamente essa correspondência termo a termo que o aluno busca para poder sentir-se confortável ao usar a língua estrangeira, mas a ausência dessa correspondência faz com que o aluno perceba a língua do outro como ruído. Vejamos o relato abaixo, o qual ilustra o estranhamento causado no aluno que está aprendendo a LE:

aprendi a ‘ler’, as palavras e frases em um outro idioma, embora ainda tenha que continuar estudando ‘muito’ para quem sabe um dia aprender de fato a linguagem. (Relato 01)

Na passagem pela aprendizagem de língua estrangeira, as palavras não são mais aquilo que elas eram em língua materna, visto que “...a operação de nominação em língua estrangeira...pode provocar um deslocamento das marcas anteriores... vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real...desprovido de sua carga afetiva” (op. cit, p. 223) a que o aprendiz estava acostumado e, deste modo, ele interpreta que:

A língua inglesa *não é fácil* e os alunos vão lendo e *anotando* significados, o que facilita a aprendizagem (Relato 02)

Ao anotar os significados, os aprendizes buscam uma ancoragem na língua materna que de fato só reforça a ilusão de uma correlação termo a termo entre as duas línguas. Além disso, quando os alunos “vão anotando” ocorre o que verificamos nas palavras de Revuz: “...a racionalização pelo recurso à escrita se apresenta como uma proteção contra alguma coisa que parece ao mesmo tempo regressiva e transgressiva” (Revuz, 1998, p. 222). Sendo assim, a escrita proporciona segurança ao aluno iniciante que não precisa se expor publicamente na língua estranha.

Além desse estranhamento inicial do dito na outra língua encontrado pelo aluno, o qual pode refletir um rompimento ideológico e uma necessária renovação da identidade do sujeito e uma busca constante pelo espaço de libertação da língua materna e identificação com a língua estrangeira para que esta se transforme de língua estranha a língua familiar, o aluno tem que vivenciar também um embate ideológico entre o inglês como língua natural e como uma língua artificializada, a ser aprendida como disciplina obrigatória do currículo escolar. Ao relacioná-la com demais disciplinas, ocorre um outro estranhamento, tema a ser discutido no próximo item.

O LUGAR DO INGLÊS E DAS OUTRAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS

Frente às outras disciplinas, percebemos nos relatos dos alunos que o inglês fica em segundo plano em termos de prioridades e este parte em busca de outras áreas do conhecimento que não a língua estrangeira. Isso também poderia ser observado se colhêssemos um corpus de relatos de professores; poderíamos, talvez, fazer uma pesquisa comparativa, mas vamos nos restringir

aqui apenas aos alunos. Ao analisarmos as marcas linguísticas nos relatos abaixo, fica implícito que inglês não é uma disciplina vista como tão importante como as demais, vejamos:

A matéria *passou a ser* tão importante quanto as outras (Relato 03)

Eu tive inglês desde a 5ª série e para mim esta matéria *não tinha muita importância* (Relato 04)

O inglês *sempre* foi a matéria que eu dizia *odiar* (Relato 05)

Confesso que o inglês *não é o meu ponto forte*, mas futuramente precisarei do inglês na minha carreira (Relato 06)

Vou ser sincero que *não gosto muito de inglês* (Relato 07)

No relato 03, o implícito é que as demais disciplinas são importantes e sempre foram, ao passo que o inglês “passou a ser” importante para o sujeito, mas não era. Ao lado do advérbio de intensidade “tão”, o tempo verbal marca ainda um distanciamento ideológico do sujeito com relação ao seu discurso: não foi ele quem descobriu a importância da língua inglesa, mas a mesma que se impôs como importante, buscando um lugar entre as demais disciplinas. O mesmo pode ser observado no relato 04. Fica silenciado no discurso do aluno o fato de que agora o inglês possa ter alguma importância para o sujeito, visto que desde a 5ª série o mesmo nunca teve importância. No relato 06 fica ainda mais evidente o distanciamento do sujeito em relação ao seu discurso valorativo do inglês, ao utilizar o tempo verbal futuro apontando a aprendizagem como uma necessidade para a carreira, mas uma necessidade que não se faz presente no momento da enunciação e sim uma necessidade distante. Já no relato 07, o adjetivo “sincero”, ao lado da afirmação “não gosto muito de inglês” aponta para o fato de que o sujeito teria a opção de não dizer realmente aquilo no que acredita, mas prefere colocar de forma explícita o seu ponto de vista.

Ao analisarmos os relatos de 03 a 07, verificamos que as posições discursivas dos alunos aparecem como um índice de uma incorporação do discurso de um outro sujeito discursivo, dando um efeito de que eles reproduzem um discurso que já ouviram em

outro lugar e que não é apenas seus discursos, mas que já está pronto e faz parte da formação ideológica de uma classe representativa de determinados indivíduos: os alunos. Há, portanto, um apagamento do sujeito individual em detrimento de um sujeito coletivo, pois não é apenas um aluno que diz a não-importância do inglês para ele, mas o discurso torna-se polifônico na medida em que todos os alunos, ou pelo menos a maioria deles, o dizem em outras palavras para se chegar ao mesmo dito, como verificamos nos relatos acima.

Passemos agora ao próximo item, no qual discutiremos o “perigo” que a aprendizagem de uma língua estrangeira representa, de acordo com a análise dos relatos dos alunos, nos quais identificamos a “metáfora do bicho de sete cabeças”.

A METÁFORA DO BICHO DE SETE CABEÇAS E A QUESTÃO DA FALTA DE DOMÍNIO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nos relatos de 08 a 13, verificamos que a metáfora do “bicho de sete cabeças” se instaura no discurso dos seis alunos, ocasionando um frequente retorno ao que foi dito anteriormente por um outro sujeito que não estes alunos, ao mesmo tempo em que ocorre a reformulação do dizer, dando a impressão de que o dito é novo, criado pelo sujeito no momento da enunciação, vejamos como isso se dá:

(as aulas na faculdade) ... nos ajudou a perceber que o inglês não é um bicho de sete cabeças (Relato 08)

A princípio assustei, porque tenho dificuldade em inglês (Relato 09)

No início assustei um pouco, mas no decorrer do ano percebi que iria contribuir para a minha formação (Relato 10)

senti dificuldade pelo fato de não ter muito domínio da língua inglesa (Relato 11)

...me arriscar a falar em inglês (Relato 12)

Não gosto muito de inglês... Mas o medo de falar foi quebrado (Relato 13)

Podemos dizer que o discurso no qual a metáfora do “bicho de sete cabeças” é apresentada já está pronto na memória discursiva dos sujeitos e estes apenas o recuperam e o reproduzem em seus relatos. Para dizermos com Pêcheux, ocorre nesses relatos “o apagamento do agente”, o que “induz um complexo efeito de retorno” (Pêcheux, 1990, p. 24) e, assim, os enunciados tornam-se senso comum entre os sujeitos, o que não nos possibilita recuperar em qual sujeito originou-se o discurso. Por outro lado, os novos enunciados retornam sempre a um dito que já foi dito antes, que se faz entender justamente porque não é algo completamente novo para os indivíduos, mas que se encontra na memória discursiva desses indivíduos. Esse retorno pode ser notado nos relatos por meio da escolha lexical feita pelos alunos, a qual nos remete à metáfora do bicho de sete cabeças que é o inglês, que assusta, causa medo e é difícil de ser domado. Vemos que entre esses enunciados que retomam a mesma metáfora “... imerge... uma rede de relações associativas implícitas” (Pêcheux, 1990, p. 23). Se considerarmos o relato 08 como o enunciado fundador que se encontra no eixo da memória discursiva dos sujeitos, ao qual os demais enunciados se filiam pela formulação de novos enunciados que apenas retomam o que já foi dito antes, verificamos que tais associações implícitas são reiteradas por meio da utilização dos verbos “assustar”, nos relatos 09 e 10, “arriscar”, no relato 12 e, conseqüentemente, por meio do adjetivo “medo” do relato 13 e de “dificuldade” do relato 11.

O que fica silenciado nesses relatos é o porquê o não gostar do inglês se instaura na memória discursiva do sujeito e por que ocorre a desvalorização do mesmo em relação às outras disciplinas escolares. Podemos, em parte, justificar tal desprezo pela língua estrangeira enquanto disciplina do currículo obrigatório com as palavras de Revuz (1998, p. 225): “ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua”, pois na visão da autora, “aprender uma língua estrangeira é tornar-se outro” (*op. cit.* p. 227). Por extensão a esse conceito da autora, podemos afirmar que as demais disciplinas não representam nenhum perigo de rompimento ideológico com a língua materna e nem com os próprios indivíduos enquanto senhores de seus dizeres, uma vez que eles não precisam tornar-se outros ao aprenderem novos conceitos em português porque as disciplinas curriculares

que se apóiam na língua materna funcionam apenas como acréscimos à memória discursiva já existente e disponível aos sujeitos, enquanto que o inglês funciona como um ponto de ruptura do sujeito entre o tornar-se outro sem deixar de ser o eu nacional. Podemos dizer então que a aprendizagem de uma língua representa um rito de passagem para o aluno. Deste rito de passagem do qual o professor de línguas participa como um mediador, as escolas particulares de línguas aproveitam-se para vender a imagem de que possuem um lugar seguro onde os aprendizes podem encontrar o apoio para se protegerem e enfrentarem o bicho de sete cabeças, que é a língua estrangeira, até que consigam domá-lo, já que o ensino de inglês em escola regular é permeado por conceitos de alunos e professores a respeito da ineficácia do processo de ensino e aprendizagem em geral e de línguas especificamente.

Não é nossa intenção fazermos neste trabalho uma crítica aos cursos livres de línguas, mas sim de colocarmos um questionamento acerca da real eficácia dos cursos particulares de inglês em comparação com os cursos obrigatórios da escola, pois, depois de aproximadamente sete anos de instrução formal no ensino fundamental e médio, ouvir do aluno frases como as que seguem é no mínimo uma contradição do sujeito e faz-nos questionar tanto a eficácia do inglês enquanto disciplina curricular quanto a influência das propagandas de cursos de língua enquanto geradoras de ideologias que reforçam a metáfora do bicho de sete cabeças, discutida anteriormente, as quais incorporadas ao discurso do aluno, tendem a dificultar a aprendizagem, pois gera um bloqueio visto que o aluno sente necessidade de aprender passivamente até dominar completamente o bicho papão que é a língua estrangeira para só então poder participar ativamente das atividades em sala de aula e tornar-se outro, como podemos constatar nos relatos 14 e 15:

senti dificuldade pelo fato de não ter muito domínio da língua inglesa (Relato 14)

...nossa falta de domínio na própria língua dificultou e muito o desenvolvimento das aulas porque muitas vezes a professora tinha que parar e explicar coisas básicas para poder continuar com a matéria (Relato 15)

No próximo item teceremos as nossas considerações finais e mostraremos como a propaganda recupera o senso comum demonstrado no discurso dos alunos e aproveitam da “falta de domínio” da língua inglesa dos mesmos para criarem imagens de cursos que possibilitam o total domínio da língua e, assim, atenda a necessidade de seus clientes em potencial. Também faremos neste item um questionamento acerca das estratégias discursivas usadas nas propagandas para convencer seus clientes a comprarem um produto que é muito mais revestido de benefícios ideológicos do que propriamente materializado em forma de aquisição da língua.

CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

A partir do que foi discutido anteriormente, e para nos apropriarmos das palavras de Orlandi (2001) acerca dos princípios gerais do discurso, nos parece que o discurso publicitário em geral utiliza mais do que qualquer outro discurso um “mecanismo de antecipação” em que “todo sujeito tem a capacidade... de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”.

O discurso publicitário dos cursos de línguas antecipa-se, assim, a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem e “esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (Orlandi, 2001, p. 39). Levando essa questão em consideração, podemos dizer que as propagandas dos cursos de línguas antecipam não apenas as necessidades de seus clientes em potencial, mas, principalmente, o fracasso dos cursos regulares de línguas, que de fato ocorre.

Não estamos, neste trabalho, questionando a eficácia dos cursos de línguas, mas apenas fazendo uma observação acerca das propagandas destes, as quais são veiculadas nas principais mídias, e podem levar à construção de ideologias muitas vezes distorcidas sobre a eficaz aprendizagem nestes ambientes de ensino e, indiretamente, influenciam os alunos e professores dos cursos regulares (de ensino fundamental e médio), os quais reproduzem em suas salas de aulas o discurso dos cursos de línguas e passam a enfatizar que só se aprende uma língua estrangeira em um curso particular. Sendo assim, podemos nos arriscar a dizer que o apelo

publicitário dos cursos particulares de línguas, e de inglês mais especificamente, cria e perpetua a crença de que só se aprende a língua ao se fazer um curso, e que se o indivíduo não o fizer, não obterá o conhecimento necessário e o sucesso profissional que advém deste. Este sucesso a ser atingido por meio do conhecimento está ligado ao imaginário popular de que a simples aprendizagem de uma língua estrangeira conduz a uma ascensão social, o que nem sempre ocorre, mas este é um discurso silenciado nas propagandas, as quais transmitem apenas a ainda a ideia positiva de agência para a constituição do sujeito e do discurso, mas de um modo implícito: “*você*” é responsável, o que “*você*” está esperando? por que “*você*” não fez a matrícula ainda? Potencializa ainda que o efeito da aprendizagem em um curso de idiomas é garantido, a qual é obtida sem muito esforço, como se a simples inscrição no curso já garantisse o sucesso na aprendizagem. Isso, como já mencionamos anteriormente, ocasiona também o silenciamento das demais questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas e faz com que as frustrações do indivíduo que não ainda se matriculou em um desses cursos sejam aparentes na sala de aula de ensino regular, seja no discurso do professor ou dos alunos. Esperamos, por fim, que estas reflexões conduzam a mais reflexões a esse respeito.

REFERÊNCIAS

CAGNAN, A. Propagandas de escola constituindo sujeitos: Por que o inglês é importante? *Língua, literatura e ensino*, Maio/2008 – Vol.

IIGRACIOSO, F. *Propaganda institucional: nova arma estratégica da empresa*. São Paulo: Atlas, 1995.

LEMONS, M. A. *O Espanhol em redes de memória: antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, USP-SP, 2008.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto [s.n.], 2005.

NÓBREGA E SOUZA, G. *Entre línguas de negócio e de cultura: sentidos que permeiam a relação do Brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, USP – SP, 2007.

ORLANDI, E.P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2001.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. *Revista RUA: Revista do núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp – Nucredi*. Campinas, SP, n.11, março 2005, pp 09-25.

PECHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

REVUZ, C. A língua Estrangeira entre o Desejo de Um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In Singorini, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado (org.)* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. 1998.

SANDMANN, A. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1993.

SILVA, M. S. F. *Análise Lexical de folhetos de propagandas de escolas d e línguas e as representações de ensino*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 1999.

Recebido em maio de 2009
e aceito em abril de 2010

Title: *Publicity and language school metaphors in the speech of first-year university students of Letters*

Abstract: *The main purpose of this paper is to analyze within the discourse of the student of the first year of Language and Literature course from a state university of Mato Grosso do Sul the possible effects of meanings that the incorporation, reproduction and transformation of advertisements from language schools could produce on these students, who are potential customers to the language courses offered by this kind of school. In order to enter this field of study, we first consider the theory of French Discourse Analysis that reflects “how the language is materialized in the ideology and how the ideology manifests itself into the language” and “treats the relationship language/discourse/ideology” (Orlandi, 2001, p. 16-17).*

Key-words: *Discourse Analysis; ideology; foreign language learning.*