



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Doutorado em Estudos Linguísticos



Welisson Marques

ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO DE CURSOS DE IDIOMAS:
Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa

Uberlândia (MG)
2014

Welisson Marques

ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO DE CURSOS DE IDIOMAS:
Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes.

Uberlândia (MG)
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M357a Marques, Welisson, 1979 –
2014 Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades
 atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa / Welisson
 Marques. – 2014.
 272 f. : il.

 Orientador: Cleudemar Alves Fernandes.
 Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Semiótica -
Teses. I. Fernandes, Cleudemar Alves, 1966-. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

WELISSON MARQUES

ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO DE CURSOS DE IDIOMAS:


Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa

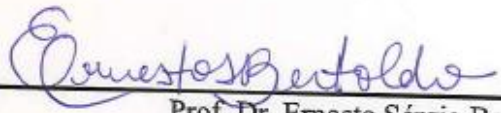
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – curso de Doutorado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.


Orientador: Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes

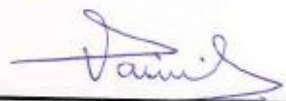
Data de Aprovação:

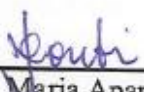
20 / Agosto / 2014


Orientador: Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes


Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo


Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni


Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini


Profa. Dra. Maria Aparecida Conti

*Ao Cleudemar,
por todos os ensinamentos e que,
no curso dessas tormentas,
acolheu-me com sua paciência.*

*Aos meus pais,
pelo estímulo,
carinho e compreensão.*

*A Doris,
parceira de todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo a Deus por me ajudar a completar essa trajetória. Sem Ele nada do que existe, existiria. Foram anos intensos de muita aprendizagem: cumprimento de disciplinas, reuniões de orientação, viagens, participação em palestras, seminários, eventos, leituras e releituras... Anos também de algumas vicissitudes. No entanto, tudo valeu a pena. Ao meu Senhor, toda a honra eternamente!

Ao meu orientador, Professor Dr. Cleudemar Alves Fernandes, pela sábia interlocução, constante prontidão, pela amizade sincera e por indicar caminhos e alertar sobre possíveis descaminhos; e que mesmo diante das inúmeras possibilidades, permitiu que eu trilhasse as veredas que me inquietavam. Agradeço-lhe também pela delicadeza com que conduziu cada orientação nos distintos momentos dessa trajetória.

À Doris, minha esposa. É prazeroso ter alguém ao nosso lado que compartilha tantas coisas em comum, entre sonhos e projetos... Reitero o que já lhe disse outrora, ou seja, acerca dela Salomão já profetizara há mais de três mil anos: “Mulher virtuosa, quem a achará? O seu valor muito excede o de rubins”¹.

Aos meus filhos, Caio e Bruno. Vocês são minha alegria e fazem toda diferença no dia a dia. Obrigado por aceitarem tantas privações em prol da minha pesquisa. O papai ama tanto vocês!

Aos meus pais, que sempre me deram todo o apoio em minha jornada acadêmica. A atenção, o companheirismo, o cuidado suí

¹ Provérbios 31.10: Edição revista e corrigida traduzida por João Ferreira de ALMEIDA, publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil.

generis e o amor são algumas palavras que brotam do meu coração para descrever nossa relação. Quero agradecer-lhes por tudo!

Ao professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pelas sábias instruções e valiosas críticas nos distintos momentos de qualificação, e que fizeram toda a diferença! Suas reflexões foram essenciais nessa caminhada, e sua voz é constitutiva desta pesquisa.

À professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, meu muito obrigado pelas riquíssimas sugestões na banca de qualificação do projeto de tese e, também, da primeira versão da tese. Outrossim, agradeço-lhe por carinhosamente ter aceitado compor a banca de defesa.

À professora Dra. Maria Aparecida Conti, pelos distintos momentos em que participou diretamente dessa trajetória ao meu lado... É um grande prazer tê-la como membro da banca nessa hora tão especial para mim.

À professora Dra. Vanice Sargentini, a qual muito admiro, e que também, de modo solícito, aceitou compor a banca de defesa.

À professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice por aceitar o desafio de orientação de área complementar da tese em um momento tão delicado de minha jornada acadêmica, período esse que não tinha forças para fazer mais nada! Eu jamais me esquecerei da seriedade e também delicadeza demonstradas ao longo desse percurso.

Aos professores Dr. William Mineo Tagata e Dra. Valeska Virgínia Soares Souza pelas preciosas sugestões no momento da Qualificação do trabalho em área complementar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, os quais muito contribuíram para minha formação como professor e pesquisador, nos diferentes espaços institucionais; reitero os agradecimentos aos professores Cleudemar, Maria Inês, Fernanda Mussalim, Simone Hashiguti, Carmen Agustini, Ernesto Bertoldo, Maria Aparecida Ottoni, William Tagata e Valeska Virgínia. Ademais, como poderia me esquecer dos professores João Bôsko, Waldenor, Dilma, Alice e Maura?

Aos professores franceses com os quais tive o privilégio de estabelecer interlocução nesse período de doutoramento. Em especial, meus agradecimentos ao professor Jacques Guilhaumou, pela prontidão, humildade e, também, pelas palavras generosas a meu respeito quando da concessão de sua entrevista. Ao Roger Chartier pela solicitude e bom humor de sempre. Meus sinceros agradecimentos, também, ao Paul Veyne pelo material inédito enviado a nós, bem como à Marlène Coulomb-Gully e ao Damon Mayaffre.

Aos professores brasileiros, inscritos sob o viés da AD foucaultiana, os quais, mais próximos ou mais distantes, têm contribuído para minha formação: Antônio Fernandes Júnior, Carlos Piovezani, João Marcos Kogawa, Luzmara Curcino, Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Pedro de Souza, Pedro Navarro, e Vanice Sargentini.

Aos colegas do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF), que têm compartilhado momentos singulares de reflexões sobre o discurso, o sujeito, a história, a memória... Cida, Gláucia, Luis, Bruno, Sueli, Bete, Fabiana, Sirlene, Jaciane, Rosely, Lucas, Karina e Welson. Um agradecimento todo especial à Cida Conti, pelas parcerias e, também, por compartilhar tanto saber.

Aos professores do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em especial às colegas do Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE/UFTM), no tempo em que ali exerci atividades docentes: Renata Salgado, Máira Córdula, Elizandra Zeulli, Janaina Aguiar e Luciana Cristina. Não posso me esquecer da Sandrinha (Sandra Eleutério), do Professor Carlos, e também da minha ex-professora de inglês, Leila Janice Maxwell.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro com os quais tenho tido a grata satisfação de conviver e, também, aprendido muito nesses últimos meses. São muitos os nomes, faço menção especial à Eleide Leile, pelo companheirismo desde o início. Agradeço também ao colegas Carlos, Luciane, Luiz, Alex, Ricardo, Fábio, Janayna, Fernanda, Luana, Fernando, Cris, Márcia, Lívio, Alcione, Fabrício, Henderson, Renata, e Flaviana.

Além disso, não posso deixar de agradecer ao diretor-geral do IFTM - campus Patos de Minas, Weverton, pelo constante apoio. Preciso salientar, também, o nome de nosso reitor, o professor Dr. Roberto Gil, o qual tem sempre demonstrado toda solicitude em prol de nossas necessidades.

Aos meus primos Hebert, Elvis e Ju pelas inúmeras vezes que me hospedaram em sua grande casa! Vocês sempre tornaram minha estada em Uberlândia muito mais agradável.

Aos meus amigos-irmãos: Wander, Werllon, Pr. Luiz Roberto, Edmar, Abinael, Manoel Messias, Jairo, Luciano Souza, Vicente, Felipe Ângelo, Bruno, Renato Jr, Marcos Gonçalves. Cada um de vocês tem um lugar no meu coração. Vocês são muito especiais!

Não poderia deixar de agradecer às “bolinhas”: Denise Lessa, Cássia Maíse, Cláudia Martins, Marilene Marques, Débora Regina, “Tia” Rose, Paulinha e Karla.

Também quero agradecer os queridos irmãos da equipe “PA”, em especial Malvina, Carelli, Heloísa, e Bruno, bem como à amada Igreja Batista de Ponte Alta.

A todos os funcionários do ILEEL, Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e toda a equipe do PPGEL que, de modo direto ou indireto, contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço também a todos os colegas discentes do PPGEL que em diferentes momentos fizeram parte dessa caminhada.

Creio que é preciso ter a modéstia de dizer que, por um lado, o momento em que se vive não é esse momento único, fundamental ou irruptivo da história, a partir do qual tudo se realiza ou tudo recomeça: é preciso ter a modéstia de se dizer ao mesmo tempo que – mesmo sem essa solenidade – o momento em que se vive é muito interessante e precisa ser analisado, decomposto, e que de fato saibamos nos colocar a questão: o que é a atualidade? A tarefa da filosofia é dizer o que é a atualidade, dizer o que é esse “nós hoje”. Mas não se permitindo a facilidade um pouco dramática e teatral de afirmar que esse momento em que vivemos é, no oco da noite, aquele de maior predição ou, ao contrário, aquele em que o sol triunfa. Não, é um dia como os outros, ou melhor, é um dia que jamais é realmente como os outros.

(FOUCAULT, [1983] 2013, p.340-341)

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito principal efetuar uma discussão teórico-epistemológica sobre a constituição da materialidade midiática no imo da Análise do Discurso de linha francesa (AD), contemplando o funcionamento do audiovisual nos discursos de cursos de idiomas (inglês). Os critérios teórico-metodológicos se pautam na AD fundamentada por Pêcheux ([1975] 1988, [1981] 2009, [1983] 2002) em articulação com a Semiologia histórica courtineana (1985, 2006, 2008a, 2008b, 2011) e trabalhados sob a perspectiva foucaultiana (1988, [1969] 1995, [1971] 1996, [1979] 2007, [1981-1982] 2010b) acerca de prática discursiva, enunciado, saber, poder, verdade, sujeito e subjetividade. Para efetuar tal empreendimento, estabelecemos as seguintes questões de investigação: Qual é a definição de substância para a Linguística e para a AD? Como as substâncias do som, o corpo, as substâncias da expressão e os objetos constitutivos da imagem concorrem na produção de sentidos dos discursos que compõem o *corpus* da pesquisa? Como os cursos de línguas, por meio do discurso publicitário audiovisual, significam o aprendiz brasileiro de língua inglesa e a aprendizagem de língua inglesa? Que verdades são construídas no interior dessas materialidades ao tratar sobre as questões apontadas anteriormente e nas relações do brasileiro com a língua inglesa e com o falante de língua inglesa, as quais, certamente, concorrem na produção de subjetividade do sujeito aprendiz de língua inglesa? O *corpus* da pesquisa compõe-se de propagandas de quatro cursos de inglês difundidas na TV e Internet entre 2010-2013, perfazendo, no total, onze objetos audiovisuais. De um modo geral, as discussões teóricas efetuadas e as análises apontam a proficuidade de se articular a proposta da semiologia histórica com a AD, isto em virtude dos sinais e indícios que emanam desses materiais significantes. Sobre a análise da substância sonora, destacamos sua relevância como elemento integrante da história; verificamos a intensidade vocal como contraparte da significação; a relação da substância tímbrica com a identidade do sujeito; bem como o papel da tonalidade na produção de sentidos contrários ao verbal. Nesse sentido, a hipótese aventada de que as substâncias integrantes das materialidades que compõem o *corpus* além de concorrerem no processo de significação dos discursos também apontam sentidos específicos no interior dessas materialidades se confirmou. Ademais, analisamos as substâncias da expressão e como as mesmas, de diversos modos, concorrem na produção de sentidos do discurso. As materialidades demonstraram como as substâncias no âmbito imagético e os objetos regulam os jogos de poderes e corroboram a produção de verdades no interior da prática discursiva. Sobre o aprendiz e aprendizagem, constatamos, pela análise do *corpus*, que o aprendiz brasileiro de língua inglesa precisa ter pronúncia perfeita, sendo que a fluência está intimamente relacionada ao fato de o aprendiz brasileiro de língua inglesa ter um professor nativo. O aprendiz “legitimado”, por sua vez, é colocado em um lugar idealizado, do saber. Além disso, nas propagandas, a aprendizagem de língua inglesa ocorre “sem conflitos” e, nesse ínterim, tende-se a apagar o processo em detrimento do produto. Seu sucesso (da aprendizagem da LE) vincula-se estritamente à competência da habilidade oral, cabendo sempre ao brasileiro aprender a LE e utilizá-la, nunca ao estrangeiro. Este último, ao contrário, sempre ocupa o lugar de poderes (dominação) e saberes. Por fim, regido pelo discurso pós-moderno, as peças publicitárias promovem a cultura do descartável (em especial do corpo do aprendiz); e o fator punição, aliado à ridicularização, permeia a FD sobre aprendiz/aprendizagem de língua inglesa em nosso país, fatores esses que certamente corroboram a constituição de sujeitos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Semiologia histórica. Discurso publicitário-institucional. Cursos de Idiomas. Aprendiz. Substância. Audiovisual.

ABSTRACT

This research has as main aim effect a theoretical-epistemological discussion about the constitution of the media materiality according to the French discourse analysis theory (DA), contemplating the functioning of the audiovisual in the discourses of language courses (English). The theoretical-methodological criteria are based in the DA theory proposed by Pêcheux ([1975] 1988, [1981] 2009, [1983] 2002) in articulation with the courtinean historical semiology (1985, 2006, 2008a, 2008b, 2011) and operated under the foulcaultian perspective (1988, [1969] 1995, [1971] 1996, [1979] 2007, [1981-1982] 2010b) of discursive practice, enunciate, knowledge, power, truth, subject, subjectivity. For doing so, the following investigation questions were proposed: What is the definition of substance for Linguistics and DA? How substances of sound, the body, substances of expression, and objects of the image contribute to the production of meanings of the discourses which compose the *corpus* of the research? How do the English courses, through the audiovisual discourse of advertising, mean the Brazilian learner of English and the learning of the English language? How do these truths are erected inside these materials when dealing with the issues listed before and in the relations of the Brazilian with the English language and with the speaker of the English language, which certainly contribute to the production of subjectivity of the English language learner? The hypothesis raised that the substances which integrate the materialities (of the *corpus*) apart from cooperating with the meaning process of the discourse, also indicate specific meanings inside these materialities was confirmed. The *corpus* of the research is made up of advertisements of four English courses broadcast on TV and Internet between 2010-2013, totalizing eleven audiovisual objects. In general, the theoretical discussions made and the analyses indicate the usefulness of articulating the historical semiology proposal with DA, this is due to the signs and symptoms which emanate from these significant materials. Concerning the analysis of sound substance, we verify its relevance as a constituent element of history, we highlight the vocal intensity as counterpart of meaning, the relation of timbre substance with the identity of the subject, as well as the role of tone in the production of meanings contrary to the verbal. We analyzed the substances of expression and how these contribute to the production of meanings of the discourse in several ways. Furthermore, the materialities showed how substances in the image scope and the objects regulate the power games and corroborate the production of truths inside the discursive practices. About the learner and learning, we point out that the Brazilian learner of English needs to have perfect pronunciation, and his fluency is intimately related to the fact of having a native teacher. The legitimated learner, in this respect, is put into an idealized place of knowledge. Apart from that, the advertisements demonstrate that English learning flows without any conflict, and the learning process is also erased to the detriment of the product. Their success (of the learner) is strictly entailed to the competence of the oral ability. Also, the Brazilian has to learn the foreign language and use it – never the foreigner. This last one, on the contrary, occupies the place of powers (domination) and knowledge. To finish, ruled by post-modernity, the advertisements promote the disposable culture (especially concerning the learner's body); and the "punishment" factor along with ridiculousness permeates the discursive formation about learner/learning of English language in Brazil. These factors certainly corroborate the constitution of subjects.

Keywords: Discourse Analysis. historical semiology. publicity and institutional discourse. language courses. learner. substance. audiovisual.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1.1 –	Encontro entre os aprendizes	120
IMAGEM 1.2 –	É “rock’n’roll” cara!	122
IMAGEM 1.3 –	Esse é o meu <i>teacher</i>	123
IMAGEM 1.4 –	Professora on-line	124
IMAGEM 2.1 –	Voltando da aula de inglês	126
IMAGEM 2.2 –	A caneca e o computador portátil	128
IMAGEM 3.1 –	Uma hora de trânsito	129
IMAGEM 3.2 –	Relaxa.....	129
IMAGEM 3.3 –	Toca-fitas	130
IMAGEM 3.4 –	Aprendiz cantando “The book’s on the table”	131
IMAGEM 5.1 –	Comprando um <i>hot dog</i>	137
IMAGEM 5.2 –	Hora de encarar a sua consequência!	138
IMAGEM 5.3 –	Buzz.....	139
IMAGEM 5.4 –	Aprendizes brasileiros e sua punição	141
IMAGEM 6.1 –	Fale ou encare as consequências	143
IMAGEM 6.2 –	Ataque de tubarão (roleta)	143
IMAGEM 6.3 –	Brasileiros em posição mais baixa que o público norte- americano.....	144
IMAGEM 6.4 –	Declarando a consequência	144
IMAGEM 6.5 –	O ataque	144
IMAGEM 6.6 –	A mordida no punho	146
IMAGEM 7.1 –	O “capturado”	148
IMAGEM 7.2 –	O “herói”	148
IMAGEM 7.3 –	“Help!”	149
IMAGEM 7.4 –	Você fala inglês?	150
IMAGEM 7.5 –	O isqueiro e o “herói”	150
IMAGEM 7.6 –	A dinamite e o fogo	150
IMAGEM 7.7 –	Prestes a explodir	153
IMAGEM 8.1 –	Chegando à ilha	154
IMAGEM 8.2 –	Bem-vindos à ilha Megan Fox!	154
IMAGEM 8.3 –	As donas do local	154

IMAGEM 8.4 –	Determinando a punição	155
IMAGEM 8.5 –	Aprendizes amarrados na embarcação	157
IMAGEM 8.6 –	Na outra ilha.....	157
IMAGEM 9.1 –	O gringo tá chegando!	158
IMAGEM 9.2 –	Escondendo-se no armário	159
IMAGEM 9.3 –	“Ok!”	159
IMAGEM 9.4 –	O gringo e os brasileiros	162
IMAGEM 10.1 –	Can I talk to you for a moment?	165
IMAGEM 10.2 –	Você fala inglês? Muito bem?	167
IMAGEM 10.3 –	Maybe	168
IMAGEM 10.4 –	I can talk “wifi” you	169
IMAGEM 10.5 –	Não estou entendendo nada	170
IMAGEM 11.1 –	Com licença. Você fala inglês?	171
IMAGEM 11.2 –	“No” falo inglês	171
IMAGEM 11.3 –	Você se acha supermoderno, não acha?	172
IMAGEM 11.4 –	O seu perfume está me dando dor de cabeça	173
IMAGEM 11.5 –	Imagem estática “She is a beautiful”	174

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	19
CAPÍTULO I	
ANÁLISE DO DISCURSO E SEMIOLOGIA	
1.1 Análise do Discurso e/em Michel Foucault	34
1.2 A entrada de Foucault na Análise do Discurso	38
1.3 O método arqueogenalógico: verdades, saberes e poderes.....	43
1.4 Discurso e Semiologia	48
1.5 Da proposta semiológica de Barthes à Semiologia histórica em Courtine	49
1.6 Semiologia e/no discurso da publicidade	59
1.7 O som no discurso audiovisual	68
CAPÍTULO II	
A NOÇÃO DE SUBSTÂNCIA DA LINGÜÍSTICA À ANÁLISE DO DISCURSO	
2.1 A (não) substância da língua e seu paradoxo material	77
2.2 Enunciação – Discurso e Materialidade	80
2.3 Discurso e História – O materialismo marxista e a problemática da substância na AD atualmente	83
2.4 Enunciado e Substância	87
2.5 Substâncias do som	89
CAPÍTULO III	
DISCURSO PUBLICITÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: ESPECIFICIDADES DO OBJETO E MÉTODO	
3.1 Especificidades do objeto: Discurso Publicitário.....	99
3.2 Especificidades do objeto: Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil.....	104
3.3 Especificidades dos sujeitos enunciadore: Caracterização dos institutos sob análise	109
3.3.1 Instituto 1	110
3.3.2 Instituto 2	111
3.3.3 Instituto 3	112
3.3.4 Instituto 4	113
3.4 Especificidades do método da pesquisa	115
3.4.1 Sobre o corpus	115
3.4.2 Seleção dos Institutos	116
3.4.3 Seleção das peças publicitárias	116
3.4.4 Procedimentos de análise	117
CAPÍTULO IV	
IMAGEM, SOM E LÍNGUA: A CONSTRUÇÃO DE VERDADES NO DISCURSO PUBLICITÁRIO SOBRE APRENDIZ(AGEM) DE INGLÊS	
4.1 Propaganda 1 – <i>I love rock'n'roll</i>	120
4.2 Propaganda 2 – <i>How you doing?</i>	126
4.3 Propaganda 3 – <i>The book's on the table</i>	129
4.4 Propaganda 4 – <i>Brazilian teacher</i>	133

4.5 Propaganda 5 – <i>Bee attack</i>	137
4.6 Propaganda 6 – <i>Shark attack</i>	142
4.7 Propaganda 7 – <i>Rescue</i>	147
4.8 Propaganda 8 – <i>Megan Fox Island</i>	153
4.9 Propaganda 9 – <i>Gringofobia</i>	158
4.10 Propaganda 10 – <i>Chester</i>	163
4.11 Propaganda 11 – <i>She is a beautiful</i>	170
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 177
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	201
ANEXOS	207
ÍNDICE ONOMÁSTICO	265

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

E a instituição responde: “Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas que o recebe”.

Michel Foucault ([1971] 1996, p. 7)

Este trabalho intitulado “Análise do Discurso Publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa” se inscreve no campo da Análise do Discurso de vertente francesa (doravante AD) e surgiu em fase final de nossa escrita da Dissertação de Mestrado² quando atentamo-nos para a contundente necessidade de novos dispositivos no interior da AD que pudessem dar sustentação às análises do discurso das mídias em geral, conforme já indicado também na literatura dessa disciplina (PÊCHEUX, [1981] 2009; COURTINE, 2003, 2006, 2008b, 2010, 2011; GREGOLIN, 2003, 2011; SARGENTINI, NAVARRO, 2004; PIOVEZANI, 2009; MILANEZ, GASPAR, 2010). Assim, para uma análise pertinente do discurso publicitário-institucional, objeto desta pesquisa, são necessários dispositivos que contemplem o sincretismo semiótico peculiar a esse tipo de objeto. Em outros termos, uma análise que se debruça simplesmente sobre os recursos linguísticos não contempla de maneira satisfatória, e isso em virtude da natureza do objeto, as distintas dimensões que compõem o material audiovisual, suporte inerente a esse tipo de discurso.

Nesse sentido, em uma análise preliminar, e como é próprio à AD, observamos que o objeto reclama por dispositivos que possam sustentá-lo. Chama-nos atenção a complexa relação que envolve língua, som (voz, música), imagens (lugares, objetos), e corpos dos protagonistas das propagandas (gestos, postura, semblante etc.). Atualmente, a mídia se utiliza de inúmeros recursos e técnicas na confecção e tratamento de imagem e som. Como bem nota Courtine (2006, p. 85): “o discurso não pode mais ser dissociado da produção e recepção de imagens”. Para esse pensador, o discurso deixou de ser prioritariamente verbal³, e tornou-se

² Convertida em livro posteriormente (MARQUES, 2011).

³ É preciso pontuar que, de fato, o discurso nunca foi apenas verbal. De tal sorte, Courtine (2006) trata da relação do texto verbal com a imagem no âmbito do discurso político e enfoca o papel da imagem e sua relevância na constituição de sentidos. Até então priorizava-se o verbal em detrimento da análise da imagem.

“uma colagem de imagens e uma performatividade do discurso⁴” (COURTINE, 2006, p. 85). No discurso midiático em geral, há predominância da comunicação sincrética. Portanto, em tempos de revolução digital, e de inúmeros *softwares* de tratamento de imagens e sons, e que incidem diretamente sobre os discursos veiculados pela mídia, impõe-se a demanda de estudos que consiga lidar com a complexidade dessas questões.

Tal constatação vai ao encontro daquilo que Pêcheux ([1981] 2009, p. 21) já nos alertava no início da década de 1980, sobre a reflexão crítica que a AD exerce sobre si mesma: acompanhar tanto a evolução problemática das teorias linguísticas, quanto as transformações no campo histórico. Voltado para o discurso político – o que não indica uma eliminação de outros tipos de discursos, como é o caso do discurso publicitário –, o fundador da AD nos convida a “aprofundar a crítica das relações entre o funcionamento da mídia e aquele da ‘classe política’”, já naquela época (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 21). Seu convite era para se pensar as relações que os suportes midiáticos exerceriam sobre os discursos. Assim, a Análise do Discurso não nasce pronta e acabada, pelo contrário, a teoria tende a avançar e acompanhar a evolução dos suportes tecnológicos, os quais incidem, consequentemente, sobre as novas materialidades significantes. A este respeito, Courtine (2009b) declara:

Não penso, portanto, que a Análise do discurso, tal como a praticávamos ontem e tal como ela é ainda hoje frequentemente concebida, essa que continua a ser uma análise do texto verbal, esteja apta a interpretar e a compreender essas transformações. É necessário pensar em outros objetos, *inventar outras ferramentas, conceber outras Análise do Discurso* (poderemos, aliás, ainda chamá-la assim?...) que continue tão atenta ao peso da história quanto às metamorfoses dos materiais discursivos significantes. (COURTINE, 2009b, p. 14, grifo nosso)

Diante dessas transformações e dos apontamentos de Courtine⁵, seria desnecessário afirmar que, além do linguístico, os materiais audiovisuais concorrem diretamente na produção de sentidos desses discursos. Sendo assim, a necessidade de se considerar a articulação entre imagens e sons se torna ímpar na análise de discursos. Todavia, o que vislumbramos, na prática, é ainda uma carência de pesquisas que tratam, por exemplo, das substâncias dessas materialidades. Muitos estudos ainda priorizam o linguístico. Isso não significa negar a existência de estudos que já abordam essas relações. Todavia, o que nos chama atenção é a complexidade dessas materialidades que permite a esses discursos ganharem existência empírica e que fundam aspectos sonoros (voz, música) e suas substâncias

⁴ Em suas reflexões, Courtine (2009b) discorre, especificamente, sobre o discurso político.

⁵ Em uma pesquisa realizada sobre o discurso midiático na década de 1990 nos Estados Unidos, Courtine (2006, p. 84) chega a afirmar que a imagem recebe mais atenção do que o texto escrito.

(intensidade, tonalidade, melodia etc.), com os traços antropológicos enunciados pelos atores (gestos, postura etc. do rosto e corpo), bem como outros objetos pertencentes a cada imagem na tela, e isso sem descuidar, obviamente, do linguístico que é efetivamente enunciado.

Em uma discussão sobre os efeitos da linguagem verbal sobre a não-verbal, Orlandi (1995) sustenta que a existência de muitas linguagens faz parte de uma necessidade histórica em virtude do caráter de incompletude da linguagem: “é no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica” (ORLANDI, 1995, p.40). Para esta autora, diferentes linguagens, quando utilizadas, se articulam, sendo que “outros” sentidos derivam daí. Verifica-se, pois, a necessidade material de diferentes linguagens no devir histórico. Portanto, há sentidos que só significam quando a materialidade do discurso é a não-verbal. Seus efeitos não se reduzem ao verbal e não podem, tampouco, ser ignorados.

Essas distintas linguagens, ao nosso entender, são a matéria-prima de trabalho do analista uma vez que o discurso não é composto somente de textos verbais, ou seja, da transcrição escrita da fala nesses espaços enunciativos. Como Pêcheux propõe, o exercício analítico implica uma observação da materialidade discursiva, materialidade essa que traz o peso da história e cuja forma e conteúdo são inseparáveis. Em face de tal problemática, percebermos uma necessidade do sentido que só pode ser adequadamente significado nas complexas relações que se instauram entre o verbal, as imagens e os sons em que se investem essas materialidades. Além disso, outros elementos também demandam observação, como é o caso das substâncias desses materiais, entre elas, as cores de objetos semiológicos (roupas, móveis etc.) e as substâncias da voz. Elementos constitutivos das materialidades que propomos não negligenciar nesta pesquisa.

Isto posto, se muitas pesquisas em AD já avançaram nos eixos *horizontal* e *vertical*⁶, acreditamos que ainda se faz necessário dar atenção à instância discursiva, aos modos de circulação dos discursos veiculados pela mídia impressa contemporânea. Obviamente, não se deve preconizar a circulação desses discursos em detrimento de sua constituição e formulação. É preciso, na tentativa de melhor compreender os fenômenos discursivos, considerar as relações existentes entre essas três esferas.

⁶ O *eixo vertical* se refere à ênfase sobre o ideológico nos primórdios da constituição da AD. Posteriormente, os estudos recaíram sobre o *eixo horizontal*, houve uma preocupação em articular o interdiscurso ao fio do discurso (*eixo horizontal*).

Poderíamos afirmar que toda e qualquer formulação real passa necessariamente por um “processo de substancialização”, que lhe dá consistência física e existência empírica; mas, em certas circunstâncias, essa formulação substanciada pode ainda passar, simultaneamente, por um “processo de materialização”, quando sua transmissão for intermediada por um suporte técnico material. *Tentamos sustentar aqui que a produção dos efeitos de sentido não passa incólume por esses processos, visto que o conteúdo não é uma constante absolutamente independente das formas, substâncias e matérias por meio dos quais ele ganha corpo e vida simbólica, empírica, social e histórica.* (PIOVEZANI, 2009, p. 219, grifo nosso)

Esta discussão concerne aos condicionamentos que as materialidades sofrem em virtude de seu suporte material e modo de circulação específicos, observações a que os analistas do discurso devem estar sensíveis. Destarte, além de se observar a constituição dos discursos, *o que* pode ser dito – ideologias, memória retomada, sua heterogeneidade constitutiva –, e sua formulação, *como* este dizer é dito – as relações estabelecidas no intradiscurso, o pré-construído, a heterogeneidade mostrada –, o local, ou seja, *onde* este dizer circula, também precisa ser efetivamente considerado nas análises dos discursos em geral, bem como do discurso publicitário, objeto desta pesquisa, em especial. Assim, atentando-se para a ampla possibilidade de exploração dos recursos tecnológicos no processo de materialização dos discursos cujo suporte seja a mídia audiovisual, ao nosso entender e apesar do alto preço que lhe compete, cabe ao analista considerar, no exercício analítico, a relação compósita existente entre essas diferentes esferas se o mesmo deseja restituir a espessura histórica à discursividade.

Em face do exposto, constatamos que uma abordagem discursiva que priorize o verbal não é suficiente para interpretar os discursos veiculados pela mídia contemporânea. De tal sorte, diante do caráter eminentemente sincrético das novas materialidades, bem como do contexto da espetacularização midiática, o qual reflete diretamente na produção desses discursos, o analista precisa atentar-se para a conjunção desses diferentes aspectos que o constituem: históricos, sociais, linguísticos e tecnológicos. Todavia, longe de se aventar uma proposta que deixe a entender a possibilidade de efeitos de completude no exercício analítico, ainda sim, tais considerações demandam a ampliação ou adoção de novas perspectivas de análise.

Feitas essas observações, concomitantemente à análise do sujeito produzido nesses discursos (aprendiz brasileiro de língua inglesa), alvitramos analisar aspectos atinentes ao funcionamento do discurso publicitário audiovisual contemporâneo. Para tal, serão efetuadas análises de onze propagandas⁷ de cursos de inglês, veiculadas na TV e Internet, entre os anos

⁷ Com vias a não repetição deste termo (propaganda), utilizaremos os sintagmas *propaganda*, *comercial*, *anúncio* ou *peça* (*publicitária*), ao longo da pesquisa, na mesma acepção mercadológica de anúncio publicitário conforme

de 2010 e 2013⁸. Atentar-nos-emos para os discursos materializados no *corpus* em que tanto o verbal quanto o audiovisual se ensamblam e são incorporados sob múltiplas formas (cores, legendas etc.). Verificaremos como os elementos supracitados concorrem na significação desses discursos, os efeitos de sentido produzidos por essas materialidades, e como o sujeito significa o aprendiz de língua inglesa. Utilizaremos, para tal exercício, da noção de prática discursiva fundamentada por Foucault ([1969] 1995). Esta noção é essencial uma vez que nos permite ampliar a reflexão acerca dos processos de produção de sentidos, retirando a dominância do verbal sobre outras linguagens. Considerando esses discursos como prática (FOUCAULT, [1969] 1995), e sem perder de vista sua amplitude material, linguística e histórica, o procedimento analítico mais pertinente, ao nosso entender, parece ser aquele cuja abordagem se instaura em uma perspectiva semiológica histórica (COURTINE, [1985] 1986; 2011).

Para se proceder ao estudo proposto, conforme assinalamos, recorreremos a algumas discussões oriundas da Linguística Aplicada⁹, e isso em virtude da temática da tese. Nesse sentido, ao apresentar as especificidades do objeto, as quais incluem ensino de língua inglesa, aprendiz brasileiro de língua inglesa e aprendizagem de LE, faz-se relevante explicitar essas questões próprias à natureza do objeto.

Percebemos, tanto pela observação na prática docente em institutos particulares de línguas, quanto pelo discurso publicitário de cursos de inglês, alguns aspectos que permeiam esse tipo de discurso e que nos causam inquietudes. Entre eles está o fato de muitos sujeitos aprendizes declararem medo em relação à aprendizagem da língua em questão, ou mesmo apontarem que o domínio da língua estrangeira (doravante LE) exige do aprendiz domínio equivalente ao de um nativo. É o “discurso da perfeição”, já tratado por outros pesquisadores¹⁰, a que o aprendiz brasileiro de LE parece estar sujeito, como é o caso, por exemplo, de ter que possuir pronúncia sem sotaque, igual a um nativo. Se não bastassem essas dificuldades apontadas nos discursos de aprendizes brasileiros ao enunciarem sobre a aprendizagem da LE, ainda sim os institutos de línguas, socialmente legitimados a assumirem a ordem do discurso sobre aprendizagem de LE, parecem reforçar ainda mais tais questões. É

os postulados de Guedes Pinto (1997, p. 9). Em sua obra, a autora portuguesa trata da publicidade como uma das linguagens de sedução “mais ativas e eficazes de nossos dias”. Assim, ao utilizarmos esses sintagmas, seguiremos nessa concepção mercadológica em que o enunciador procura expor seu produto/objeto com o intuito de levar enunciatários à aceitação da ideia e, conseqüentemente, compra do produto.

⁸ Efetuaremos uma exposição circunstanciada do porquê desse quantitativo, dos cursos de idiomas selecionados, bem como de outras questões atinentes ao método e ao objeto de análise no Capítulo III desta tese.

⁹ Não tomaremos conceitos da Linguística Aplicada (LA) como referencial teórico para sustentação das análises. Os conceitos buscados e inscritos no campo da LA servirão de suporte na circunstanciamento do objeto.

¹⁰ Sobre o “discurso da perfeição” ver, por exemplo, Grigoletto (2005).

nessa direção que nos interessa pesquisar sobre como os institutos de línguas (de língua inglesa), ao enunciarem sobre o curso que oferecem, significam o sujeito aprendiz brasileiro nos espaços enunciativos analisados e que amiúde representam sua concepção de processo de aprendizagem de língua inglesa.

Sabe-se que a publicidade não apenas fetichiza a mercadoria, ela também subjetiva enunciatários, aprendizes com os quais dialoga, influenciando comportamentos e “crenças”¹¹. Certamente, a este respeito, o discurso publicitário não é o único responsável pela produção de subjetividades. Todavia, não se pode negar sua relevância social, em especial se se considerar o alcance territorial de determinadas franquias em nosso país¹² e a ampla difusão dos discursos pelas mídias televisiva e eletrônica¹³. Aliás, “os alunos devem ser encorajados a discutir e explorar as relações entre suas crenças individuais e *as ações sobre aprendizagem de línguas e os contextos sociais onde elas ocorrem*” (BENSON; LOR, 1999, p.14, grifo nosso). Como se observa, interessa não apenas aos aprendizes, mas a todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem de LE, conhecer as relações que se estabelecem nesse processo.

O discurso, produzido nas e pelas relações de poder, por sujeitos histórica e socialmente constituídos, atesta posições sustentadas por aqueles que enunciam (FOUCAULT, [1979] 2007). Amparado por redes de memória, endossa lugares que outros sujeitos ocupam e/ou deveriam ocupar, lugares esses que, em consentâneo com a AD, não são fixos ou concretos, mas imaginários. O saber (conhecimento da língua alvo) serve como instrumento de poder nesses espaços enunciativos, sendo que aqueles que dele se encontram alijados parecem ser excluídos, ridicularizados, vitimados. Assim, na sociedade do espetáculo¹⁴ em que o ensino se torna mercadoria, a circulação maciça desses discursos certamente produz subjetividades.

Ao tratar sobre o sujeito, buscamos sustentáculo na Análise do Discurso de vertente francesa sob a égide de Michel Pêcheux, articulando-a com conceitos fundamentados por Michel Foucault sobre discurso, sujeito, verdade, enunciado, história, saber e poder. É necessário pontuar que ao se analisar o sujeito não se trata da opinião de uma agência de publicidade ou de indivíduos empíricos a ela ligados (jornalista ou publicitário), pois como a veiculação desses discursos deve passar, em primeiro lugar, pelo crivo da direção de cada uma das instituições e atender às suas propostas políticas e pedagógicas, as análises que ora se

¹¹ Sobre crenças, verificar Barcelos (2004).

¹² Em uma pesquisa realizada no *site* institucional de um dos institutos cujo discurso pretendemos analisar, destaca-se o número expressivo de oitocentas unidades espalhadas no território brasileiro, além de franquias em mais nove países. Em relação a outra escola, cujo ensino se dá na modalidade *on-line*, suas propagandas foram veiculadas em exatamente 20 canais de televisão (abertos e pagos).

¹³ Na Internet, as propagandas pertencentes ao *corpus* da pesquisa estão disponibilizadas na página de vídeos *Youtube* e nos *sites* institucionais das escolas.

¹⁴ Sobre a sociedade do espetáculo ver Guy Debord (1997).

propõem certamente apontarão posições que esses sujeitos assumem e as ideologias que os constituem. Dito de outro modo, considerando as intrínsecas relações de poder nesses espaços, e a partir das regularidades enunciativas, ser-nos-á possível examinar os lugares de encontros da linguagem com a história sob a perspectiva do sincretismo semiológico a que o discurso publicitário está sujeito.

De tal sorte, levando em consideração o avanço de novas tecnologias e o pressuposto de que muitos trabalhos que se debruçam sobre o discurso contemporâneo não o têm analisado em sua amplitude, como já bem pontuou Courtine (2006) outrora, em especial na conjugação de diferentes linguagens utilizadas pela mídia audiovisual, aventamos a hipótese de que as substâncias integrantes do discurso publicitário além de concorrerem no processo de significação dos discursos que integram, particularmente do discurso publicitário audiovisual de cursos de idiomas, também produzem sentidos específicos no interior dessas materialidades, ou seja, na formação discursiva sobre aprendiz e aprendizagem de língua inglesa. Esses sentidos possibilitam a construção de sujeitos aprendizes de língua estrangeira. A partir dessa hipótese, elencamos as seguintes questões de investigação:

1. Como as substâncias do **som** concorrem na produção de sentidos dos discursos que compõem o *corpus* da pesquisa? Como o corpo, as substâncias da expressão e os objetos constitutivos da **imagem** concorrem na produção de sentidos do discurso publicitário audiovisual?
2. Como os cursos de línguas, nas formações discursivas que os constituem, quer seja o discurso publicitário audiovisual, significam o aprendiz brasileiro de língua inglesa e a aprendizagem de língua inglesa?
3. Que verdades são construídas no interior dessas materialidades ao tratar sobre as questões apontadas anteriormente e nas relações do brasileiro com a língua inglesa e com o falante de língua inglesa, as quais, certamente, concorrem na produção de subjetividade do sujeito aprendiz de língua inglesa?

Para respondermos a essas questões, acreditamos ser necessário, primeiro, efetuar uma problematização teórico-epistemológica sobre como a Semiologia e a Semiologia Histórica podem contribuir para o avanço de propostas analíticas no interior da AD, em especial, do discurso publicitário contemporâneo, o qual sustenta as materialidades enfocadas nesta pesquisa (as substâncias do som e da expressão). Ademais, devemos discorrer acerca do conceito de substância sob os postulados que dão sustentação às análises do *corpus*.

Dito isso, como objetivo geral, e pautados no arcabouço teórico da arqueogenealogia foucaultiana¹⁵ e da semiologia histórica, alvitramos discutir a problemática da substância na constituição da materialidade midiática no imo da Análise do Discurso contemporânea, contemplando o funcionamento do discurso publicitário audiovisual de cursos de idiomas (língua inglesa), difundido na televisão e Internet entre os anos de 2010 e 2013 no Brasil. Analisaremos como o sujeito enunciador, no discurso publicitário-institucional, significa o aprendiz brasileiro de língua inglesa e aspectos atinentes à aprendizagem dessa mesma língua. Denominamos discurso publicitário-institucional, nessa pesquisa, aquele veiculado nos meios de comunicação (televisão e internet) com fins publicitários e pago pelos institutos de idiomas (de língua inglesa). Assim, sem descurar de questões discursivas que envolvem verdades, saberes e poderes e compreendendo ser imanente a essas materialidades o diálogo com noções inscritas no âmbito da Linguística Aplicada, por trazer à discussão aspectos atinentes ao aprendiz e à aprendizagem de língua inglesa, conforme assinalamos anteriormente, alvitramos analisar, por meio dos discursos materializados no *corpus* da pesquisa, como o sujeito significa o aprendiz brasileiro de língua inglesa e, nesse ínterim, verificar quais “verdades” são construídas nesses discursos. A partir dessa proposta principal, avançamos para nossos objetivos específicos: Sobre o artefato sonoro, enfocaremos as substâncias constitutivas do som. No que tange à imagem e suas diferentes formas de manifestação, daremos especial ênfase ao *corpo* e aos *objetos* presentes nas materialidades, elementos que, ao nosso entender, merecem considerável atenção¹⁶. Como bem nota Foucault ([1981-1982] 2010b), o sujeito é constituído por discursos exteriores a ele e sua construção decorre do funcionamento de práticas discursivas de ordem social. Nesse sentido, interessa-nos apontar aspectos dessa ordem (social) que promovem a produção de subjetividade do sujeito aprendiz.

Em suma, este estudo é relevante, pois analisa em um contexto social mais abrangente questões salientes e que interessam tanto à Análise do Discurso quanto à LA atualmente. Para alcançarmos esses objetivos faz-se necessário realizar, também, um recenseamento de pesquisas que lidam com o discurso publicitário sob o viés da AD no Brasil, com vias a

¹⁵ Diferentes conceitos de base foucaultiana, tais como enunciado, saber, poder e verdade se imbricam nesse procedimento metodológico de se analisar discursos em dispersão. Nesse sentido, segundo Foucault ([1969]1995, p. 189), “a arqueologia define as regras de formação de um conjunto de enunciados. Manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos.”

¹⁶ De acordo com Foucault ([1969] 1995, p. 115), a materialidade desempenha, no enunciado, um papel muito importante: não é simplesmente princípio de variação, modificação dos critérios de reconhecimento, ou determinação de subconjuntos linguísticos. Ela é constitutiva do próprio enunciado, sendo que este precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade.

observar o alcance das análises empreendidas. Este exercício se liga ao pressuposto de que muitos trabalhos que se debruçam sobre o discurso publicitário-institucional audiovisual não o têm analisado em sua amplitude. Em outras palavras, apesar dos incontestáveis avanços, têm-se deixado de apreciar as substâncias que compõem os discursos na conjugação de diferentes linguagens utilizadas pela mídia audiovisual e, como consequência, ao nosso entender, essas materialidades não estão sendo adequadamente consideradas.

O *corpus* da pesquisa é composto por propagandas de quatro escolas de inglês difundidas na TV e Internet entre 2010-2013. Seleccionamos entre uma e quatro propagandas de cada escola, perfazendo, no total, onze objetos audiovisuais. Todas foram produzidas por agências publicitárias¹⁷. Todavia, em razão das propagandas terem que passar primeiramente pelo crivo das escolas (de seus diretores e proprietários) e receber sua aprovação para, posteriormente, serem veiculadas, cada instituto de línguas é tomado como um sujeito discursivo, portanto, social, plural e heterogêneo, quer seja constituído por inúmeras vozes. Isso implica um rompimento com os diferentes indivíduos empíricos que produziram tais propagandas e possibilita-nos verificar as posições políticas e ideológicas desses sujeitos. A disparidade no número de anúncios analisados entre os institutos se dá em virtude do quantitativo de propagandas disponíveis ou efetivamente divulgadas nos meios de comunicação supramencionados (como no caso do Instituto 3), bem como em percebemos uma repetição de questões já assinaladas nas análises das propagandas dos Institutos 1 e 2, e depois recorrentes nos outros anúncios dos demais institutos. Ademais, ainda no que concerne ao *corpus* da pesquisa, por ser tratar do discurso publicitário e *institucional*, e para complementar os dados relativos às escolas no que tange às suas propostas políticas e pedagógicas, buscamos informações dos institutos em suas páginas eletrônicas.

Para se efetuar as análises, lançamos mão da noção de enunciado segundo os postulados de Foucault ([1969] 1995). Em face da heterogeneidade própria dos discursos, cada propaganda é composta por um conjunto de enunciados que se entrecruzam e se dispersam; cada enunciado funciona como um fragmento da situação discursiva e a análise empreendida efetua-se por meio da seleção dessas unidades extraídas do *corpus*. Embora como procedimento metodológico nossa proposta seja extrair os enunciados e os analisar separadamente, em cada análise, levamos em consideração os sentidos produzidos pela propaganda considerando seus diferentes objetos e atentando-se para a ligação existente entre

¹⁷ Essa afirmação não fica evidente apenas em relação às propagandas do Instituto 4, uma vez que as entrevistas gravadas foram feitas *in loco*, aparentemente sem a necessidade de muitos artefatos. No entanto, as propagandas são bem editadas com pausas, edição de imagens e legendas.

eles, mesmo que haja elementos que não estejam explicitados no enunciado específico sob análise.

O enunciado é tomado assim como Foucault ([1969] 1995, p. 90) o concebe, isto é, como um “elemento suscetível de ser isolado e capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele”. Para este autor, o enunciado é um pequeno fragmento que precisa de um suporte material, tem uma data e lugar, e é produzido por um sujeito, não se reduzindo e nem tampouco se confundindo com palavra ou frase. A análise do enunciado leva-nos a refletir sobre as regras que estabelecem suas condições de irrupção, sua produção na história, suas correlações com outros enunciados, seu papel desempenhado em meio a outros no jogo enunciativo, seus limites, qual memória é retomada e efeitos de sentidos que emanam dessas práticas. Sob essa base teórico-metodológica, a análise se dá não na busca de um sentido veraz, mas do “real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”, conforme bem nota Orlandi ([1999] 2009, p. 59). Buscamos, nesse processo de interpretação, apreender as margens discursivas, considerando a opacidade, a não-fixidez dos sentidos, as inconsistências e as contradições próprias do discurso no imo das regularidades apresentadas.

Isto posto, após o anúncio da base teórica, da hipótese e questões de investigação, dos objetivos gerais e específicos e dos princípios metodológicos de análise do *corpus* da pesquisa, passaremos à explicitação dos capítulos que comporão esta tese.

No primeiro capítulo, intitulado **Análise do Discurso e Semiologia**, será apresentado primeiramente, o conceito de discurso ora adotado, bem como as noções mobilizadas nesta pesquisa e que orbitam em torno deste conceito. Explicitaremos, também, a relevância de aportar o pensamento de Michel Foucault na AD em um contexto de crescente difusão de seu pensamento na área. Em seguida, será realizado um percurso pela Semiologia barthesiana até abicar traços constitutivos da Semiologia histórica courtineana, com vias a demonstrar como este último conceito contribui para o avanço analítico de trabalhos no campo da AD. A este respeito, consideramos relevante se estender um pouco mais nessa introdução, ou seja, em virtude dos complexos materiais significantes que circulam no discurso publicitário audiovisual contemporâneo, faz-se necessário o desenvolvimento de dispositivos teórico-metodológicos que deem conta de questões inerentes ao sincretismo da publicidade. Nesse sentido, o conceito de Semiologia Histórica se nos apresenta inicialmente no texto *Sémiologie et Anthropologie historique de la physionomie et de l'expression du XVIIème au XIXème siècle*, publicado em 1985¹⁸. Em face do problema assinalado por Courtine sobre a redução do

¹⁸ Em português, o material saiu na *Revista Brasileira de História* (COURTINE; HAROCHE, [1985] 1986).

“discursivo ao sintático” (COURTINE, 2006, p. 56) e levando em consideração outras linguagens que se congregam à verbal nos discursos, este teórico busca compreender o papel desempenhado pelo corpo nas novas modalidades do discurso contemporâneo e, para isso, empreende uma inflexão teórica¹⁹. Sendo assim, com vias a resolver o problema da intensificação do linguístico em detrimento do histórico, bem como diante do recrudescimento de análises de *corpora* que se restringiam aos textos escritos, este teórico declara:

O corpo, o rosto são objetos históricos e culturais cujas percepções estão ligadas ao registro da expressão, às representações da linguagem, às transformações destas. E a seguir as mutações dos regimes do corpo como sistema significante que se liberta, ao ponto onde o projeto de uma história das mentalidades cruza o de uma semiologia geral, a perspectiva de uma *semiologia histórica*. Esta é uma das formas que pode recobrir o encontro das preocupações dos historiadores que deram o corpo por objeto, e dentre os linguistas que não consideram o projeto de uma semiologia, inscrita na definição original de sua disciplina, como utópica, caduca, estranha ao campo de suas investigações²⁰. (COURTINE, 1989, p. 88-89; grifo nosso, tradução nossa)

Nessa visada, na tentativa de melhor compreender as práticas e representações do rosto, Courtine traz elementos da História cultural, da Antropologia Histórica e da Semiologia para propor uma Semiologia Histórica. Portanto, sua preocupação em fundamentá-la se justifica, entre outras razões, pela necessidade de se considerar as diferentes práticas simbólicas que envolvem seu objeto e que, indubitavelmente, escapam da dimensão formal dos signos. As discussões sobre semiologia realizadas por Courtine se estenderão nos tópicos seguintes desse primeiro capítulo intitulados *Semiologia e/no discurso da publicidade* e *O som no discurso audiovisual*.

Uma vez encerradas, porém não esgotadas, nossas reflexões e articulações entre a teoria do discurso e a semiologia, avançaremos no segundo capítulo discorrendo sobre a relevância na análise da noção de substância e como a mesma concorre nos processos de significação dos discursos híbridos na contemporaneidade. A análise de substâncias demanda artefatos teóricos

¹⁹ Courtine pretendia com sua proposta estender o alcance da visada discursiva do que postular uma continuidade da perspectiva semiótica ou semiológica estrutural (cf. PIOVEZANI, 2009, p. 139).

²⁰ Le corps, le visage sont des objets historiques et culturels dont les perceptions sont liées, dans le registre de l'expression, aux représentations langagières, aux transformations de celles-ci. Et à suivre les mutations des régimes du corps como système signifiant se dégage, au point où le projet d'une histoire des mentalités croise celui d'une sémiologie générale, la perspective d'une sémiologie historique. Celle-ci est l'une des formes qui peut revêtir la rencontre des préoccupations des historiens qui se sont donnés le corps pour objet, et de ceux parmi les linguistes qui ne considèrent pas le projet d'une sémiologie, inscrit dans la définition originelle de leur discipline, comme utopique, caduc, désormais étranger au champ de leur investigations.

que explicitem como elas corroboram os processos de significação dos discursos que integram. Sendo assim, neste capítulo, intitulado **A Noção de substância da Linguística à Análise do Discurso**, apresentaremos reflexões que certamente contribuirão no sentido de se pensar o papel da substância no discurso. Nesse sentido, efetuaremos uma breve retomada do Curso de Linguística Geral e da Teoria da Enunciação com o intuito de analisar, além das evidências, os conceitos de substância, forma e materialidade nessas teorias. Em seguida, adentraremos no campo da AD francesa, sob a égide de Pêcheux, buscando visualizar as possibilidades aí instauradas. Na sequência, visualizaremos como o conceito de enunciado em Michel Foucault, cuja fundamentação traz em si a noção de substância, propicia um trabalho pertinente ao analista do discurso no contexto contemporâneo de novas materialidades. Por fim, para fechar este capítulo, apresentaremos um tópico que tratará sobre as substâncias do som, conceito que muito interessa à AD em geral, bem como a esta pesquisa em particular.

Sob o título **Discurso publicitário e ensino de língua inglesa no Brasil: especificidades do objeto e método**, o capítulo III tratará das especificidades do objeto em articulação com aspectos de ordem metodológica. Portanto, o primeiro tópico deste capítulo ocupar-se-á de definir o discurso publicitário. O tópico seguinte intitulado *Especificidades do objeto: histórico do ensino de língua inglesa no Brasil* realizará uma retomada do ensino de língua inglesa no país desde sua instituição oficial no início do século XIX até a atualidade. Todo discurso pressupõe um conjunto de verdades que lhe dá sustentação e pelo fato de tratarmos da linguagem em curso – definição do próprio discurso –, para uma melhor compreensão do discurso de cursos de idiomas na hodiernidade, efetuaremos uma revisão do ensino de língua inglesa no país. Isso se dá em virtude da natureza do objeto, isto é, do discurso publicitário se imbricar ao discurso institucional de cursos de idiomas. Tal retomada serve-nos para compreender, em uma dimensão mais ampla, como aspectos atinentes ao aprendiz e à aprendizagem²¹ se deslocam e se (re)configuram nos discursos atuais. Aliás, tratar da articulação do discurso com a história é situar-se no cerne da perspectiva almejada por Pêcheux, condição *sine qua non* para se praticar AD. Na sequência, descreveremos os sujeitos enunciadore, isto é, efetuaremos uma caracterização dos quatros institutos selecionados. E por fim, para concluir este capítulo, trataremos dos procedimentos de seleção dos institutos e das propagandas que compõem o *corpus* da pesquisa.

²¹ Podemos ilustrar com dois exemplos: o primeiro é que o acesso ao ensino de línguas de qualidade foi sempre exclusivo de uma minoria – no século XIX, por exemplo, restringia-se à elite latifundiária e à aristocracia da Corte. Outra questão relaciona-se à relação de subserviência do brasileiro com o estrangeiro em virtude do “legado” colonialista de outrora. Verificaremos como tais questões apresentam-se com regularidade nos discursos dos sujeitos sob análise.

As reflexões arroladas neste terceiro capítulo, assim como nos dois anteriores, serão explícita e implicitamente retomadas na sequência. Sob o título **Imagem, Som e Língua: A construção de verdades no discurso publicitário sobre aprendiz(agem) de inglês**, o Capítulo IV é o lugar onde serão engendradas as análises do *corpus* da pesquisa. Conforme assinalamos anteriormente, pensar a análise de discursos sem considerar os diferentes fenômenos que interferem em sua constituição parece-nos insuficiente para interpretar o objeto em sua complexidade. Faz-se necessário, portanto, considerar os diversos aspectos que envolvem sua circulação e efetiva materialização. É nessa via que serão analisadas onze propagandas difundidas em diversos veículos midiáticos e endossadas pelos sujeitos enunciadorees. Isso se efetuará a partir dos procedimentos de análise e objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DO DISCURSO E SEMIOLOGIA

O discurso é histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade...

Michel Foucault ([1969] 1995, p. 133)

Os próprios objetos poderão transformar-se em discurso se significarem alguma coisa.

Roland Barthes ([1957] 2010, p. 132)

Eu quero dizer que há necessariamente uma dimensão semiológica nessa antropologia histórica, nessa história cultural ou das sensibilidades [...] a cada vez que nos interrogamos sobre o que produz signo e sentido no campo do olhar, para os indivíduos, num momento histórico determinado, a cada vez que tentamos reconstruir o que eles interpretam daquilo que percebem, mas ainda o que lhes permanece invisível. Provavelmente, a cada vez também que nos interrogamos sobre a historicidade das imagens.

Jean-Jacques Courtine (2011, p. 152)

Este capítulo propõe efetuar uma discussão sobre as possíveis contribuições que a semiologia histórica pode trazer para o interior da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente sobre como as reflexões de Jean-Jacques Courtine se agregam à teoria do discurso e podem servir de sustentáculo teórico para se analisar elementos de natureza semiológica constitutivos do discurso publicitário contemporâneo, como por exemplo, a mobilização de determinadas substâncias no âmbito do som, ou da expressão no campo visual, particularmente no discurso de diferentes cursos de idiomas em circulação no Brasil entre os anos de 2010 e 2013.

A necessidade de buscar conceitos que deem sustentação às análises de discursos híbridos contemporâneos se justifica pelo fato de que na fundação da AD a materialidade sob

análise era predominantemente verbal, ou seja, dos textos escritos, bem como se restringia aos discursos políticos de então²². Obviamente, a AD tem tido sua base epistemológica revolvida²³ em virtude das novas materialidades que se lhe apresentam e reclamam novos procedimentos que consigam abarcar a dimensão tríplice de seu objeto: sua constituição, formulação e circulação.

Nesse sentido, iniciaremos este capítulo tratando, no primeiro tópico, da noção de discurso adotada nesta pesquisa, enfocando a relevância em aportar o pensamento de Michel Foucault à AD. No tópico seguinte, trataremos sobre a pertinência de aportar a perspectiva foucaultiana na alçada da AD, e buscaremos elucidar, com mais detalhes, acerca da entrada do filósofo na teoria no início dos anos de 1980. Na sequência, avançaremos ainda na esteira do filósofo com vias a demonstrar que determinados conceitos, tais como verdade, poder e saber se ensamblam no exercício analítico de constituição do sujeito, não podendo, portanto, se separar. Nos tópicos subsequentes, serão realizadas reflexões partindo da proposta semiológica de Barthes até alcançar a Semiologia Histórica cunhada por Jean-Jacques Courtine, buscando articular, nessa empreitada, a Semiologia com a Análise do Discurso. Para concluir, considerando que a ilusão dos efeitos de realidade no contexto do discurso publicitário contemporâneo tem sido recrudescida, enfocaremos o audiovisual e o som nos dois últimos tópicos deste capítulo.

1.1 Análise do Discurso e/em Michel Foucault

Como é notório, o pensamento de Michel Foucault tem contribuído para diversos campos disciplinares. Nos estudos da linguagem, não diferentemente, a argúcia de suas reflexões respaldam teórica e metodologicamente pesquisas que se inscrevem na alçada da

²² A despeito de estarmos há cerca de quatro décadas e meia da progênie da AD, por longo tempo, e ainda predominantemente na França, as abordagens ahistóricas ainda prevalecem. O próprio Chartier analisando a questão, do lado da história, toca nessa problemática em entrevista recentemente concedida a nós: “A Análise do discurso tem sido, sem dúvida, influenciada ou contaminada pela predominância de abordagens estritamente estruturais e formalistas (em crítica literária, em semiótica, em certa antropologia, em história da arte), para as quais as diferenças históricas e sociais não são pertinentes”. Ademais, critica ferozmente essa AD ahistórica cuja prática “tem por objeto apenas o funcionamento linguístico sem materialidade e que aplica modelos estruturais – por definição, construídos sobre invariâncias – sem questionar as variações dos regimes de discursos, dos modelos estéticos, ou das experiências sociais” (MARQUES, 2013a, p. 29-30).

²³ Assim como ocorre na alçada da AD, esse movimento de se voltar para outros objetos (por exemplo, a imagem, a imagem em movimento) tem alcançado outros campos também no universo dos estudos linguísticos, tais como a Linguística Textual e a Análise do Discurso Crítica.

AD²⁴, um campo que, desde a sua fundação e também em virtude de seu objeto, não se delimita a um domínio disciplinar específico. Além disso, se em outras áreas o aporte à sua obra pode se dar de maneira periférica, o objeto da teoria que nos oferece sustentação e em torno do qual gravitam conceitos essenciais, quer seja o discurso, na transcurso de seu pensamento, recebe atenção *sui generis*. Como afirma Rouanet (et al, 1996, p. 10): “A obra de Foucault é uma reflexão sobre o discurso. Discursos parcelares, como o discurso da loucura e da medicina; discursos entrecruzados, múltiplos, como o discurso das epistemes; e um discurso sobre o discurso, ou a arqueologia”.

Nesta via, acreditamos que as reflexões de Michel Foucault contribuem para o desenvolvimento epistemológico da AD por no mínimo três razões²⁵. A despeito de seu olhar se voltar para a produção de conhecimentos de um modo amplo e de como os sentidos se deslocam na história, o método arqueológico, paradoxalmente, busca, no dizer de Gregolin (2004, p. 86), “apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento”. Assim, sem descurar obviamente de seu caráter crítico e político, faz parte desse procedimento a análise da eventualidade discursiva e de como e em quais condições histórico-sociais a mesma se dá. O enunciado é um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar totalmente e sua noção é pensada em uma perspectiva que muito se aproxima do que Courtine cunhou posteriormente de “semiologia histórica” (Foucault não utiliza esse termo²⁶). Importa, pois, ao analista observar as relações do enunciado (como um acontecimento discursivo) com outros enunciados em dispersão, e mesmo em ordens e domínios diferentes e divergentes. Se em 1969, Pêcheux ([1969] 1990a) propõe, a partir de uma via estruturalista, uma análise automática de discursos homogênea e fechada, no mesmo ano Foucault, em outra direção, via nova história, pensa o enunciado ao mesmo tempo singular (em seu momento de irrupção) quanto pertencente a uma rede, a um “todo” histórico do qual não se pode desvencilhar.

Portanto, Foucault efetua uma proposta de análise de discursos cuja materialidade da linguagem rompe com uma perspectiva exclusivamente linguística. Além disso, um dos objetivos de Pêcheux era oferecer às ciências sociais um dispositivo não ideológico para

²⁴ Referendamos a obra *Discurso e sujeito em Michel Foucault*, de Fernandes (2012), como leitura imprescindível para uma compreensão mais acurada sobre a articulação do pensamento foucaultiano com a Análise do Discurso.

²⁵ Sobre o aporte da perspectiva foucaultiana na AD, é preciso destacar as considerações efetuadas por Courtine ainda no início da década de 1980, sobre a entrada do filósofo na teoria. Eis o que faremos no tópico seguinte (1.2).

²⁶ Essa relação é relevante, pois Foucault pode ser criticado por não ser analista do discurso, sendo que determinados conceitos serão tomados por Courtine ([1981] 2009a) em sua tese, já inscrita no campo da AD.

Análise do Discurso²⁷. Uma proposta que não se sustenta, pois demonstra posteriormente sua não-neutralidade e opacidade, e como o mesmo é ideológico²⁸; Para ele, as palavras não são reflexo de uma evidência, de uma transparência, mas sim de um jogo de relações (simbólico) estabelecido na enunciação. Em uma visada foucaultiana o analista parte da singularidade do acontecimento para, a partir daí, compreender a produção discursiva que orbita em torno desse mesmo acontecimento e como se estabelece sua relação com outros discursos (dispersos, aparentemente desconexos, singulares). É nesse exercício que se busca deslindá-lo (apesar de nunca alcançá-lo em sua completude), caudatário (o discurso) da complexa trama histórica que o precede e o enrola, e moldado pelas vontades de verdade e exercício de poder amiúde opacos e fugazes.

Além do método proposto por Foucault contemplar o acontecimento em sua singularidade ou “estreiteza”, também o toma de uma rede mais ampla e extensa da qual está absorto. Nesse sentido, constata como determinados conceitos advindos de diferentes campos se alteram em diferentes épocas. Por exemplo, no campo médico-psiquiátrico demonstra não ser tão evidente assim que os *loucos* fossem reconhecidos como doentes mentais no século XVII. Em outros termos, a própria definição de *louco* já é uma produção discursiva, pois seus sentidos se vinculam aos dispositivos históricos e sociais (instituições, leis, paradigmas etc.) de uma determinada época. No mesmo sentido, os significados do significante *doença* são alterados em virtude da movimentação histórica, nesse caso pelas transformações sociais, pelas formas de observação médica, pelas mudanças do discurso patológico bem como pelas análises clínicas que se alteram de um século para o outro²⁹ (VEYNE, 2009, p. 32). Sendo assim, compreendemos, na esteira de Foucault, que não é possível pensar qualquer coisa em qualquer momento³⁰: “Tudo o que julgamos saber está limitado sem que o saibamos. Não lhe vemos os limites e ignoramos até que existam”³¹, uma vez que “só pensamos dentro das fronteiras do discurso no momento”³².

²⁷ Quando mobilizarmos o sintagma “Análise **do** discurso” é porque o foco central de Pêcheux era a análise **do** discurso político especificamente. Por outro lado, ao utilizarmos “Análise **de** Discurso(s)”, referimo-nos à proposta de análise que inclui outros tipos de discurso (discurso científico, discurso midiático, discurso publicitário, discurso institucional etc.)

²⁸ Essas observações não servem de demérito ao filósofo (Pêcheux), pelo contrário, tencionam apresentar os importantes deslocamentos teóricos no interior de sua proposta.

²⁹ Ou mesmo em períodos temporais mais curtos. O enfoque de Foucault recai sobre os séculos XVII, XVIII e XIX e às vezes os compara aos procedimentos do século XX.

³⁰ Estendendo a questão, não é possível produzir qualquer discurso a qualquer tempo, como afirma Foucault ([1971] 1996), é preciso entrar na ordem do discurso.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

Uma segunda razão pela qual as reflexões de Foucault são essenciais para a AD se refere ao fato de Foucault fundamentar o método “arqueogenealógico”, isto é, demonstrar que as relações de poder são imanentes a toda e qualquer prática discursiva. É por meio dos discursos que os sujeitos se utilizam de determinadas técnicas para se beneficiarem e granjearem o poder. Aliás, tais relações se evidenciam nas relações “mínimas”, nos “detalhes” ou “contornos” dos discursos de maneira que, por extensão, podemos compreender que a mobilização de determinado objeto (na tela da televisão), a mudança no volume da voz, ou mesmo o surgimento abrupto de um som não se dão ao acaso, ao revés, animam o trabalho do analista, permitindo-lhe contemplar, juntamente com a análise do verbal, as relações contingencialmente tranquilas ou mesmo substancialmente conflituosas estabelecidas na enunciação.

Isto posto, levando em consideração, também, que é inerente à constituição da AD a inter-relação com outras disciplinas, em especial diante das transformações e novos olhares sobre seu objeto, encontramos em Foucault respaldo para articulá-lo à AD, o que implica, em consequência disso, um afastamento da noção de ideologia marxista e althusseriana (vale ressaltar que quando utilizarmos o termo “ideologia” nesta pesquisa, referir-nos-emos às relações de embate entre sujeitos). Em sua tese Althusser define ideologia como a “relação imaginária” convertida em práticas entre a burguesia e o proletariado de sorte que a classe operária apenas reproduz as relações de produção vigentes. Os indivíduos devem se resignar a esse sistema dominante e totalitário. Assim, a ideologia se estabelece nessas relações em que há “núcleos” de confrontação ou, no dizer althusseriano, dos aparelhos ideológicos e repressores contra os cidadãos. É nessa perspectiva althusseriana que Pêcheux se inscreve em sua luta teórica e política. Sob o prisma de Foucault, entretanto, além da ideologia se contrapor a algo que seria verdadeiro ou “certo”, destaca que a mesma estaria em posição secundária com relação a alguma coisa que deveria funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica e/ou material (FOUCAULT [1979] 2007, p. 7). Em vista disso, o poder é constitutivo de *qualquer* discurso e o que existe, portanto, são sujeitos em conflito (social, cultural, étnico, político, religioso etc.) que demarcam suas posições em seus discursos: “Se o poder é na realidade um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações de poder”³³. De tal sorte, compete ao analista observar as relações estabelecidas e técnicas utilizadas pelo sujeito em seus discursos.

³³ Idem, p. 248.

Enfim, além do seu tratar peculiar com a história, diríamos anti-fenomenológico³⁴, e das relações de poder acima elencadas, a terceira razão pela qual creditamos a Foucault distinta relevância para aportá-lo no campo da AD se refere ao fato do filósofo não atribuir hierarquias e nem mesmo sistematizar a forma de manifestação discursiva. O enunciado, como átomo do discurso, pode assumir inúmeras formas e materializar-se sob linguagens diversas. Suas análises não priorizam o linguístico, ao contrário, contemplam materialidades de natureza semiológica distintas em suas obras³⁵. Portanto, é salutar destacar para aqueles que não o consideram analista de discurso que ele não deixou de realizá-la em seus trabalhos. Aliás, sua entrada na teoria não é recente. Ao contrário, remonta ao fundador da AD, como verificaremos com mais detalhes no tópico seguinte.

1.2 A entrada de Foucault na Análise do Discurso

Este tópico problematiza a relação que Foucault possui com a Análise do Discurso, em especial enfocando a sua entrada na teoria. É certo, como se sabe, que o pensamento foucaultiano tem contribuído como base teórica fundamental para diversas pesquisas inscritas sob o viés da AD no Brasil na hodiernidade. Na verdade, Foucault foi trazido para o interior da AD antes mesmo de sua morte. É preciso, portanto, remontar ao início dos anos de 1980 para que possamos compreender a entrada deste importante pensador no território da Análise do Discurso.

Em seus trabalhos, reiteramos, sempre houve a problematização e mesmo diálogo entre diferentes campos do conhecimento: da filosofia à história, da medicina à antropologia, da psicologia à literatura. Em meio a essa multiplicidade temática e às diferentes trajetórias de seus estudos, o espólio intelectual de Foucault, em sua dispersão, abre, sem dúvidas, diferentes possibilidades, as quais servem tanto às diferentes áreas citadas como também àqueles que lidam com o discurso. Aliás, seu interesse e problematizações acerca do sujeito e do discurso são centrais na maioria de seus escritos. Logo, podemos afirmar que sua obra desenha as condições históricas de possibilidade do discurso, das ciências e do sujeito.

Alguns anos antes do fatídico acontecimento de 1984 (quer seja sua morte), J.J-Courtine, então analista de discurso, defendia sua tese em linguística sobre o discurso

³⁴ Nos *Ditos e Escritos I*, Foucault (2001, p. 881) declara: “Se há uma abordagem, entretanto, que eu rejeito categoricamente é aquela (chamemos grosso modo, de fenomenológico) que dá uma prioridade absoluta ao sujeito da observação, atribui um papel constitutivo a um ato e põe seu ponto de vista como origem de toda historicidade – aquela abordagem, em suma, que conduz a uma consciência transcendental.”

³⁵ Nesse sentido, há a análise da tela *As Meninas* de Diego Velázquez em *As palavras e as coisas* ([1972] 1999), e das telas de René Magritte em *Isto não é um cachimbo* ([1973] 1989).

comunista endereçado aos cristãos em 1980 na França. Na verdade, antes mesmo dessa época Courtine já reclamava a presença de Foucault na AD. Eis o que ele escreve: “Já dissemos anteriormente que *em geral a AD faz pouco caso do trabalho de Foucault*. [...] Expusemos em outro trabalho (COURTINE, 1980, p. 93-98) algumas precauções que devem ser tomadas para uma *releitura que consideramos indispensável*” (COURTINE, [1981] 2009a, p. 81, grifos nossos). Nessa pesquisa, Courtine não apenas aponta a necessidade de uma releitura dos trabalhos do filósofo, como efetua alguns deslocamentos com vistas a “trabalhar sua perspectiva (foucaultiana) no interior da AD” (COURTINE, [1981] 2009a, p. 82). É justamente essa a questão desenvolvida por Courtine em sua tese publicada em 1981 na França, e que atualmente circula no Brasil pela editora da Universidade Federal de São Carlos (EDUFSCar): operacionalizar determinados conceitos fundamentados por Foucault na *Arqueologia do Saber* no interior da Análise do Discurso, notadamente ao tocar nos conceitos de formação discursiva (FD), enunciado e sujeito.

Courtine, diversas vezes, bate na mesma tecla no sentido de evidenciar a fecundidade dos postulados foucaultianos para as pesquisas em AD em geral, bem como a proficuidade do conceito de formação discursiva para sua tese em particular (nesse caso Courtine aponta especificamente a relevância de duas obras específicas: *Arqueologia do Saber* e *Ordem do Discurso*). No que tange ao deslocamento do conceito de formação discursiva, Courtine apresenta a problemática do conceito que orbita em torno da interpelação althusseriana ([1967] 1998) sobre os trabalhos de Michel Pêcheux, e a distância que permanece entre teoria e metodologia a partir de 1971, “sob o efeito, notadamente, do trabalho de Althusser de um lado, e da referência teórica ao conceito de FD de outro, mas sem que o trabalho teórico desse conceito tenha acarretado consequências para as práticas de reunião e organização de dados discursivos” (COURTINE, [1981] 2009a, p. 71). Em outros termos, apesar dos deslocamentos teóricos já sofridos no interior da teoria (da AD), muito pouco ou quase nada havia mudado na prática analítica. É diante dessa realidade, ou melhor, da homogeneidade que servia como uma espécie de cariz em torno da definição de FD (“As FD são componentes interligados das FI”), e que contraditoriamente ia de encontro ao *corpus* que se lhe apresentava, que leva Courtine a buscar a perspectiva foucaultiana de formação discursiva fundamentada n’*Arqueologia*, reelaborá-la em sua tese, e aplicá-la em suas análises. Outra importante reelaboração efetuada por Courtine se dá com a noção de enunciado. É preciso pontuar que Courtine não reelabora o termo foucaultiano, ele reelabora o conceito de enunciado no interior da AD, fazendo-o funcionar a partir da perspectiva foucaultiana. Nessa conjuntura Courtine critica o fato do conceito de enunciado no bojo da AD só designar, até então, a realização de

uma frase em superfície, uma sucessão de frases, ou mesmo uma proposição lógica. Para ele “é preciso observar bem a ausência, no campo da AD, de uma concepção especificamente discursiva do enunciado. Essa noção somente recebe, com efeito, uma acepção vaga ou empírica, que a subordina à problemática da língua (COURTINE, [1981] 2009a, p. 84).

Assim, diferentemente da acepção corrente (de então) que se tem de enunciado, em que há apenas a associação de um suplemento pragmático ao texto, acepção corrente na linguística, mas não na AD (mesmo porque na AD esse conceito vai entrar a partir de Courtine), Courtine destaca que é **Foucault quem realmente apresenta uma concepção discursiva de enunciado:**

O que define o enunciado na Arqueologia é o que o distingue das unidades que articulam os respectivos objetos da lógica, da gramática, ou da Escola Analítica: o enunciado não é a proposição, nem a frase, nem o ato de linguagem, encontram-se enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontram-se enunciados lá onde não se pode reconhecer frase, encontram-se mais enunciados do que se pode isolar speech acts. (COURTINE, [1981] 2009a, p. 111)

Courtine ainda declara em outra parte de sua tese: “o enunciado não existe do mesmo modo que a língua, apesar de ser composto de signos que somente são definíveis em sua individualidade e no interior de um sistema linguístico” (COURTINE, [1981] 2009a, p. 85). De tal sorte, por meio desses exemplos, pode-se perceber que Courtine é o responsável por introduzir Foucault no imo da AD, ou melhor, como ele mesmo declara: “trabalhar sua perspectiva” no interior da Análise do Discurso. Neste ínterim, é necessário salientar que Pêcheux ([1981] 2009) foi humilde o suficiente para reconhecer as limitações da teoria (até então arrolada), assinalar o valor do trabalho de Courtine a ponto de estabelecer, no prefácio dessa mesma tese, o nascimento de um novo tempo para a AD, o tempo de começar a quebrar os espelhos da “objetividade” e da “homogeneidade” analítica. Sem dúvidas esse novo tempo só foi possível com a participação direta dos postulados de Michel Foucault.

Depois da defesa de tese de Doutorado de Courtine, de cuja banca Pêcheux fez parte, a presença de Foucault em seus textos (de Pêcheux) torna-se saliente. Os últimos trabalhos do fundador da AD, mais especificamente seu projeto de pesquisa recusado pela Comissão de Psicologia do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) em 1982, denominado *Leitura e Memória*, e o segundo, o *Papel da memória*, de 1983, trazem uma sua interpelação foucaultiana, e evidencia um distanciamento da ideologia althusseriana e, ao mesmo tempo, maior aproximação na relação materialidade–história, base do conceito de enunciado fundamentado por Foucault em 1969.

No primeiro texto, ainda inscrito em uma perspectiva em que o linguístico tem papel preponderante, evidencia-se uma reelaboração pecheuxtiana ao trazer a noção de memória a partir da releitura foucaultiana d'A *Arqueologia do Saber*. Neste, Pêcheux afirma: “os numerosos trabalhos de M. Foucault em arqueologia textual *fornece[m], evidentemente, o essencial do quadro de referência da presente problemática*, do ponto de vista da abordagem sociohistórica” (PÊCHEUX, [1982] 1990b, p. 143, grifo nosso). Em outras palavras, questões problematizadas por Foucault em suas obras e, em especial, na *Arqueologia do Saber* são tomadas por Pêcheux como base metodológica principal – “essencial”, afirma ele – em seu projeto de pesquisa. Neste íterim, Pêcheux complementa “É, aliás, *largamente, em relação a Arqueologia do Saber* (NRF, 1969), propondo uma redefinição de documento como monumento, e de enunciado como nó de uma rede, que as perspectivas de análise de discurso tais como estão aqui assumidas encontram ocasião de se redefinirem” (PÊCHEUX, [1982] 1990b, p. 143, grifo nosso).

Ora, Pêcheux deixa bem claro a quem precisa recorrer para propor uma redefinição no quadro teórico da AD e não economiza palavras para definir essa nova fase, marcada por revolvimentos na base epistemológica de sua teoria: “*é largamente, em relação a Arqueologia do Saber...*” – postula ele –, que as perspectivas de análise de discurso precisam mudar e encontram razão de se redefinirem. O verbo *redefinir*, mobilizado por Pêcheux nesse projeto reverbera bem o momento teórico, que é a inclusão definitiva da noção de enunciado sob o prisma foucaultiano no interior da Análise do Discurso a partir de então. Tal assunção marca, portanto, a entrada definitiva de Michel Foucault para a Análise do Discurso.

Ademais, sobre o texto *O papel da memória*, anteriormente citado, o conceito de memória e seu funcionamento no interior da materialidade se apresenta como um conjunto complexo, “constituído por séries de tecidos de índices legíveis constituindo um *corpus* sociohistórico de traços”, (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 142). A memória não é estática, é antes um espaço móvel de divisões, deslocamentos, retomadas, e conflitos. É um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e até contra-discursos (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 56). Isso nos leva a compreender que a leitura de um enunciado (não mais restrito à língua apenas) remete à formação de novas “unidades”, valendo-se dos elementos já existentes. De tal sorte, o conceito de memória ora apresentado por Pêcheux e cunhado por Courtine em sua tese, anteriormente citada, também se pauta amplamente na perspectiva histórica foucaultiana. Na análise do discurso do secretário geral do partido comunista, Georges Marchais, proferida em junho de 1976, Courtine demonstra como seus dizeres evocam a condenação pronunciada por Pio XI, quarenta anos antes. A partir dessa análise postula:

Introduzimos assim a noção de memória discursiva na problemática da análise do discurso político. Essa noção nos parece subjacente à análise das FD que a Arqueologia do saber efetua: toda formulação apresenta em seu “domínio associado” outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos; mas toda formulação mantém igualmente com formulações com as quais coexiste (seu “campo de concomitância”) relações cuja análise inscreve necessariamente a questão da duração e da pluralidade dos tempos históricos no interior dos problemas que a utilização do conceito de FD levanta. (COURTINE, [1981] 2009a, p. 104).

Assim, Courtine também se pauta em uma acepção foucaultiana de formação discursiva na elaboração de um conceito que recorre à rede interdiscursiva de formulações, quer seja o conceito de memória discursiva, e que implica a abertura de uma perspectiva histórica totalmente nova, resultante dessa articulação. Por conseguinte, em seu texto de 1983 e para tratar sobre a memória discursiva no âmago da AD, Pêcheux também busca em Courtine um conceito que fora diretamente cunhado pautando-se na perspectiva de Michel Foucault.

Essa interpelação foucaultiana é também perceptível em sua palestra na Conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Restrições”, realizada na Universidade de Illinois em julho de 1983, e que se tornou livro posteriormente (PÊCHEUX, [1983] 2002). Nesta, percebe-se um Pêcheux “mais foucaultiano”, mais voltado para a fluidez do discurso, isto é, para a presença do discurso na história, para a sua relação com o suporte midiático, com as mídias que o fazem circular; enfim, para os efeitos de sentido resultantes dessas relações.

Embora tomada como caminho por Pêcheux, a perspectiva foucaultiana no interior da AD é também uma importante vertente, entre outras, questão essa já assinalada pelo fundador desse campo disciplinar em um texto publicado pela primeira vez em 1984. Assim, ao lado das tradições lexicométrica, semiológica e semiótica, ele aponta: “Ela partilha [a relação da AD com a língua], com a *perspectiva arqueológica foucaultiana* o cuidado de considerar as condições históricas de existência dos discursos na sua heterogeneidade, mas ela visa a reintroduzir explicitamente no campo a problemática da língua”. (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 100, grifos do autor). Neste ínterim, Pêcheux enfatiza a exterioridade, ou seja, as condições históricas como possibilidade de constituição do discurso – perspectiva, reiteramos, que perpassa a obra foucaultiana e que sustenta inúmeras pesquisas cujos autores a ele fazem recorrência na atualidade no Brasil:

As pesquisas atuais tomam essencialmente por objeto o trabalho da heterogeneidade discursiva no jogo das contradições sócio-históricas: analisa-se uma sequência em relação com seu exterior discursivo específico (em particular, seus pré-construídos,

seus discursos relatados etc.) e com a alteridade discursiva a qual ela afronta, ou seja o campo sócio-histórico do qual ela se separa (cf. a noção de enunciado dividido). (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 102).

É preciso evidenciar que as contribuições de Foucault para a AD não se limitam às considerações arroladas até então. Ao contrário, as articulações efetuadas por Courtine e Pêcheux servem-nos como porta de entrada que possibilita a exploração de sua vasta e prolífica produção intelectual. Assim, aportar o pensamento do filósofo na alçada da AD atualmente configura-se em continuar a traçar um trajeto já desbravado por Courtine e tão logo seguido pelo fundador da Análise do Discurso. É o que faremos na sequência.

1.3 O método arqueogenealógico: verdades, saberes e poderes

O termo arqueogenealogia é, em suma, uma fusão da arqueologia com a genealogia foucaultianas, nomes dados a algumas “fases” de suas reflexões³⁶. A arqueologia trata, segundo Rouanet (et al, 1996), de um estudo do discurso sobre o discurso. Analisa como os discursos possibilitam formações e transformações de determinados objetos, como é o caso da episteme das idades clássica e moderna. Em outros termos, verifica como se constrói a produção de saberes pelos discursos. A genealogia, por sua vez, relaciona-se aos efeitos de sentido que emanam do enunciado por meio de seu resgate histórico, isto é, por relações estabelecidas com a exterioridade, com outros enunciados que o precedem e o sucedem, e como diferentes técnicas de poder são exercidas nessa(s) materialidade(s). Assim, uma análise nesse prumo coloca em pauta como o discurso articula a produção de saberes e estabelece lugares de verdades em um jogo de poderes, sem olvidar, certamente, da espessura histórica da materialidade.

Interessa também a Foucault compreender as regras de formação dos discursos, imbricando práticas discursivas com as instituições, leis, decretos, com as condições sociais, históricas e políticas, enfim. A estas últimas Foucault denomina dispositivos que são constitutivos dos processos de materialização e circulação de enunciados. Cabe ao pesquisador analisar as regras de formação de determinados discursos, não de modo estruturalista, mas em um processo que articula descrições formalizadas do enunciado com suas condições sócio-históricas de emergência. Sobre essas descrições formais, trata das relações entre enunciados, as quais não se efetuam de modo transparente, mas que são

³⁶ Sobre as três “fases” de Foucault, ver, por exemplo, as obras de Gregolin (2004); Sargentini e Navarro (2004) ou Ribeiro (2009).

permitidas por meio de suas “estruturas”, de suas regras de formação que levam em consideração até mesmo detalhes mínimos: “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 9-10).

Como o sujeito é o epicentro em torno do qual gravitam os conceitos aqui arrolados, conceitos esses amplamente discutidos em suas obras (ver, por exemplo, FOUCAULT, [1971] 1996, 2003, 2005, 2006, [1979] 2007), aspectos atinentes à verdade, ao poder e ao saber não devem ser contemplados separadamente: “somos submetidos à produção de ‘verdade’ e só podemos exercer o poder mediante a sua produção” (FOUCAULT, 2005, p. 29). O poder só se exerce por meio da produção de ‘verdades’, de objetos, conceitos e valores que os sujeitos defendem, criam e reformulam: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 12). Os discursos significam nas diferentes relações entre sujeitos, produzem efeitos de verdade em virtude também das formas que assumem em conformidade com as condições de produção, os modos de circulação e o suporte que os sustenta.

Sobre a noção de verdade, em uma espécie de crítica ao pensamento científico dogmático, Foucault elucida:

no lugar de perguntar a uma ciência em que medida a história se aproximou da verdade (ou aí lhe proibiu o acesso), não seria necessário dizer, no lugar, que a verdade consiste em um certo tipo de relação que *o discurso, o saber mantém com ele mesmo*, e se perguntar, se esta relação não é ou não tem ela mesma uma história?” (FOUCAULT, [1954-1975] 2001, p. 875, grifo nosso).

Desse modo, a verdade faz parte da história do discurso na condição de um efeito interno a um discurso e uma prática. Assim, a operação dos efeitos de verdade tem como parâmetro um efeito no interior das materialidades discursivas que a acompanham. Essa noção é relevante na medida em que nos leva a perceber as articulações das complexas materialidades, objeto desta pesquisa, com os efeitos de verdade produzidos nesses mesmos discursos.

Por ‘verdade’, entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que reproduzem. ‘Regime’ da verdade. (FOUCAULT, [1979] 2007, p.14).

Nessa conjectura, as materialidades evidenciam discursos de sujeitos que se utilizam de técnicas de poder. O poder, inerente aos discursos, é multilateral e pulverizado em todos os setores sociais; se exerce por meio de diferentes técnicas e como relação de forças, também produz discursos. Dito de outro modo, o exercício de poder é determinante da constituição dos materiais significantes. O sujeito se utiliza de estratégias específicas e podemos pensar, *verbi gratia*, nas técnicas argumentativas, nas imagens mobilizadas pelo sujeito, nas legendas, nos personagens das propagandas, seus gestos, posturas, nos lugares em que esses discursos circulam e que explicitam relações de poder entre os sujeitos-enunciadores e outros sujeitos com ou sobre os quais dialogam, em especial no que concerne às relações inerentes ao processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Tal prática requer, pois, que se atente para o modo de transporte e recepção do enunciado, pois tais fatores interferem na própria constituição do discurso. A este respeito, o suporte não deve ser tomado como acessório, ao contrário, é um fator essencial na análise dos discursos e não pode ser relegado a segundo plano³⁷. É preciso, portanto, considerar efetivamente o *mídium*, ou seja, as mediações pelas quais o discurso se materializa, pois ele imprime certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer³⁸. A fala, os sons e os gestos são apenas algumas propriedades no processo de materialização do discurso publicitário-institucional cujo condicionamento se efetua pelas infinitas possibilidades de recursos sonoros e visuais, pelas relações de poder estabelecidas e que implicam diferentes posições assumidas pelo sujeito e seus referentes (ensino de línguas, professor, aprendiz), bem como pelo contexto sócio-histórico e cultural que interferem nos modos em que essas práticas discursivas são exercidas.

Para compreender como o sujeito significa seus referentes, é preciso observar os diversos discursos constitutivos dos seus, pois o discurso, na perspectiva da AD, é sempre atravessado pelo discurso do outro³⁹. Dessa forma, verificaremos os lugares que cada sujeito-enunciador constrói sobre seus referentes, lugares estes que rompem com uma concretude⁴⁰ físico-material, e vão além, são mais complexos, podem assumir diferentes formas simbólicas e imaginárias: além das vozes, as imagens, símbolos, ícones e objetos que tecem seu discurso, bem como os adornos dessa tessitura: suas bordas, texturas, legendas, cores e detalhes que compõem o tecido discursivo, produto de interdiscurso, isto é, o próprio discurso. Nessa prática, o sujeito se faz conhecer nessa malha e, no que tange a esta pesquisa, constrói lugares

³⁷ Estas considerações estão aduzidas também em Maingueneau (2002).

³⁸ Conforme Maingueneau (2002).

³⁹ Sobre a heterogeneidade no discurso, é imprescindível recorrer aos trabalhos de Authier-Revuz ([1982] 2004, [1983] 1990).

⁴⁰ No sentido de “concreto”.

para o aprendiz brasileiro de língua inglesa. A despeito de serem heterogêneos, os discursos possibilitam tal construção (dos lugares assumidos) por meio das regularidades enunciativas. Na prática discursiva, os sentidos são sempre administrados por essas regularidades.

A análise arqueogenealógica não busca alcançar a “verdade” dos discursos, pois, como afirma Veyne: “Nós nunca vemos a verdade nua, mas somente vestida em um discurso; nós não podemos saber o que seria o poder ‘no estado selvagem’, não vestido em um discurso” (VEYNE, 2013, p. 82-83). A verdade concerne à análise da operação de um modo histórico de pensar do sujeito em dispersão. A despeito de sua crítica à ortodoxia do discurso científico e de questões políticas próprias de sua manifestação, é relevante observar sua afirmação de que o pensamento não deve ser utilizado para dar a uma prática política um valor de verdade (FOUCAULT, [1926-1984] 2009, p. 135). Em outros termos, volta-se para a construção não de uma unidade ou consenso, mas de valores de problematização e suas (im)possibilidades sobre os processos complexos de constituição de subjetividades próprias à heterogeneidade dos sujeitos.

Algo que não se pode negar, em uma leitura discursiva sob tal perspectiva, é a adjeção dos dispositivos com as práticas discursivas. Assim, é relevante evidenciar como se efetua a disciplinarização do conhecimento em práxis atravessadas por interesses e busca de privilégios em um ensino que se declara perfeito. Inerente à prática discursiva, de modo geral, e ao discurso publicitário-institucional, de modo particular, operam-se táticas de sedução: a aquisição da mercadoria insubstituível, o *ethos* do aluno ideal, o simulacro de uma aprendizagem sem dificuldades. O discurso se coloca em relação direta com o sujeito. Em outros termos, o discurso objetiva indivíduos em sujeitos. Neste ínterim, a análise do sujeito tem papel central nesse trabalho, pois ele é ao mesmo tempo constituído pela exterioridade, bem como possibilita a produção de saberes e de novas identidades. Em outros termos, ao mesmo tempo em que o sujeito institucional reproduz algo que lhe é exterior – um discurso já aceito pelo social, como é o caso do *status* de se falar bem a LE –, também produz novos discursos, reforçando e/ou criando identidades para outros sujeitos. No caso do ensino da língua inglesa, é um processo também cultural, pois implica procedimentos de (des)identificação por parte do aprendiz brasileiro com o idioma estrangeiro. Interessa-nos, pois, analisar o discurso das instituições de ensino de línguas, em seus ditos e não-ditos, pois possibilitam a instauração de novas identidades refletindo, reiteramos, na constituição de sujeitos, entre os quais do aprendiz brasileiro de LE (língua inglesa). Isso se efetua pela memória que é a condição de possibilidade do (não) dizer.

Pensar o exercício de saberes e verdades (bem como de poderes) não implica, nessa pesquisa, uma posição unilateral, ou seja, do sujeito-enunciador ao enunciatário, como se este último fosse um ser passivo, manipulável pela *publicité*. É certo que o discurso publicitário é rondado pela desconfiança, notadamente, levando em consideração o contexto social de espetacularização global (política, midiática, publicitária etc.) – aliás, o curso ofertado é mais um “produto vendável” e o aluno mais um “consumidor”. Como legitimar um produto que para ser ofertado precisa passar pelo crivo das instâncias “publicitária”, “midiática” e “institucional” e, nesse processo, se condicionar esteticamente, tecnologicamente e ideologicamente a partir dessas instâncias? Os discursos difundidos massivamente por aqueles que têm o poder de legitimar o saber encontram-se com outros sujeitos que possuem a vontade de verdade e a vontade de saber, dispositivos que lhes impõem, inegavelmente, um certo olhar e uma certa posição, conforme atesta Foucault ([1971] 1996). Assim, a vontade de verdade funciona como um sistema de exclusão e se apoia em bases institucionais. Em outros termos, a despeito da desconfiança, suso assinalada, bem como da efemeridade do consumo na era digital, ainda sim, as instituições, em função de seu lugar social e historicamente constituídos (do sujeito que conhece), conduzem e (re)forçam as posições que outros sujeitos devem ocupar.

É certo que o discurso não reflete o real, é apenas um instrumento para “fabricá-lo”. Ao analista, ou seja, ao arqueogenealógico, cabe verificar o que o discurso nos comunica por meio de gestos de interpretação, atentando-se para a construção de verdades e das operações de saber-poder. O discurso é composto por enunciados – cuja descrição será mais bem explicitada no capítulo seguinte –, formados além dos signos verbais codificados, de sinais e índices, isto é, manifestações de linguagem outras, que definitivamente significam. Isso se passa dentro de um repertório cultural, fora do qual não faria sentido. Nessa via, é possível, na dispersão em que emergem (os enunciados), “limitá-los”, ou seja, dar-lhes sentidos. Como atesta Foucault ([1969] 1995, p. 47): “Nesses campos de diferenciação primeira, nas distâncias, descontinuidades e limiares que então se manifestam, o discurso encontra a possibilidade de limitar seu domínio, de definir aquilo de que fala, de dar-lhe o *status* de objeto – ou seja, de fazê-lo aparecer, de torná-lo nomeável e descritível⁴¹”. Nessa perspectiva, a noção de enunciado, no bojo da arqueogenealogia, a despeito de não explicitar os sinais e índices de que trata a Semiologia, contudo não os ignora, e possibilita esse diálogo, conforme trataremos nos tópicos que se sucedem. Por fim, entre o dizível e o não dizível e entre o

⁴¹ Nessa passagem, tratando sobre as superfícies de emergências dos objetos do discurso de um modo geral, Foucault reporta especificamente ao discurso psicopatológico, seu objeto de análise.

visível e o não-visível⁴² desenrola-se todo um espaço no qual o sujeito se movimenta, espaço esse que cabe ao analista fazer sobressair.

1.4 Discurso e Semiologia

Como assinalamos, se um dos objetivos desta pesquisa é analisar o funcionamento do discurso sincrético da publicidade na mídia audiovisual em uma perspectiva histórica, partiremos da proposta analítica pecheuxtiana em que língua, sujeito e história se fundem. A despeito de sua teoria dar abertura para a análise desses complexos materiais significantes, sua morte precoce em 1983 impediu, ao nosso entender, o avanço de seu trabalho em direção a reflexões que estreitariam as relações do discurso com seu suporte. Nesse sentido, encontra-se muito pouca referência sobre análise imagética em suas obras, fato que, não somente por razões teóricas, mas também históricas, exige o diálogo com outras propostas que consigam dar sustentáculo a essas materialidades. Aliás, Pêcheux toca a questão em *Papel da Memória*. Neste realiza um breve, mas elucidativo percurso sobre a noção da memória em AD e contempla, de modo indireto, a problemática da imagem.

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés. Não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 55)

Elucida-se nesse fragmento, do mesmo modo como se dá no verbal, sobre a não transparência da linguagem, já no campo da imagem, e que no gesto de interpretação do analista precisa recorrer a elementos produzidos outrora e alhures. Inclusive, nesse texto, Michel Pêcheux nos convida a ler a obra de Barthes. Nesse sentido, declara que o mesmo não era “nem linguista, nem semiólogo, nem analista de discurso”, mas “antes de tudo, o esforço *contraditório* de gestos que tentamos hoje reencontrar” (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 56, grifo nosso). Comentando essa passagem, Gregolin (2011, p. 101) sugere que o uso do termo “contraditório” por Pêcheux pode se referir à tentativa de transferência, por parte de Barthes, de compreender os sistemas não-verbais a partir de uma teoria que foi originalmente formulada para o signo linguístico. E acrescenta:

⁴² Assim como na AD, em uma perspectiva foucaultiana, o exercício analítico demanda um olhar para a exterioridade (histórico). É necessário analisar o que o sujeito diz (ou enuncia por meio de diferentes linguagens) em relação a outros ditos (outros enunciados), noutros lugares.

A grande provocação dessa incitação pecheuxtiana para que pensemos na semiologia no interior da Análise do Discurso é o fato de que ele nos obriga a formular questões para nossa atualidade. Assim, não se trata apenas de reler e aplicar Barthes (ou qualquer outra proposta semiológica) na análise de discursos. Trata-se, antes de tudo, de elaborar questões pertinentes para o que acontece hoje, para os funcionamentos contemporâneos das discursividades. (GREGOLIN, 2011, p. 102)

Portanto, desde aquela época, Pêcheux já considerava a problemática das complexas relações constitutivas de seu objeto. Ainda sim, retomando a necessidade de se voltar para novos procedimentos também afirma, já em *o estranho espelho da análise do discurso*, prefácio da tese de Courtine que “o paradoxo da AD encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico” (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 21). Nesse momento de retificações, Pêcheux percebe que o ponto crítico da AD está na relação conflituosa entre a língua/linguagem (materialidade) e o político-histórico. Em outros termos, o que se elucida é que se há transformação social, mais especificamente no campo político, há necessidade de avanços teóricos; são, portanto, práticas indissociáveis. Em vista disso, não negou, em momento algum, a possibilidade de diálogos, de revolvimentos epistemológicos na disciplina. É a partir dessas duas perspectivas: tanto *interior* ao campo (quadro teórico proposto), quanto *exterior* (novos regimes de discursividade) que os diálogos com a proposta da semiologia histórica courtineana se revelam, ao nosso entender, prolíficos para o desenvolvimento da teoria.

1.5 Da proposta semiológica de Barthes à Semiologia Histórica em Courtine

Quando Saussure discorreu sobre Semiologia no Curso de Linguística Geral, afirmou que esta seria uma ciência que viria a estudar os signos no seio da vida social (SAUSSURE, [1916] 1971). A Linguística, como uma de suas ramificações, trataria especificamente dos signos da linguagem verbal humana. Os signos pertencentes a outras linguagens pertenceriam a esse campo que ainda necessitava ser delineado. A despeito de seu nome ser com frequência associado a *Elementos de Semiologia*, lançado em 1964, Barthes, antes mesmo desse trabalho, já havia publicado outras obras, entre as quais *Michelet* ([1954] 1991) e *Mythologies* ([1957] 2010). Além disso, aparecem dois artigos de sua autoria (BARTHES, 1961; 1964) na revista

Communications em 1961 e 1964 sobre mensagem fotográfica e retórica das imagens respectivamente.

Em *Éléments*, Barthes ([1964] 2006b, p. 28) propõe que o estudo das relações semiológicas deve partir do princípio dicotômico saussuriano para quem a língua é um sistema coletivo e autônomo: “postularemos, pois, que existe uma categoria geral *Língua/Fala*, extensiva a todos os sistemas de significação; na falta de algo melhor, conservaremos os termos *Língua* e *Fala*, mesmo se não se aplicarem a comunicações cuja substância não seja verbal”. Os significados dos sistemas semiológicos não existem fora da linguagem, isto é, qualquer sistema semiológico (vestuário, mobiliário, culinária, mídia etc.) repassa-se da linguagem para assumir dada significação sendo que a função da semiologia é descrever como se dá o funcionamento desses sistemas, suas formas e funções no imaginário coletivo. Do mesmo modo como os valores dos signos se dão em suas relações e oposições no interior do sistema linguístico, de maneira correlata, os valores dos objetos, imagens ou comportamentos pertencentes aos diversos sistemas semiológicos se estabelecem nas relações e diferenças que uns têm com os demais no interior do sistema específico do qual fazem parte. Nesse sentido, Barthes toma a língua do vestuário para ilustrar a questão: seus valores se dão pelas relações e oposições entre as peças, encaixes ou “pormenores”; sendo que “qualquer variação acarretará uma mudança do sentido – não [podendo assumir] o mesmo sentido usar uma boina ou um chapéu-côco”⁴³. Todos os outros sistemas semiológicos seguirão o mesmo princípio, sendo esse o cerne da propositura barthesiana: partir do sistema linguístico para definir os parâmetros dos demais sistemas semiológicos.

Sendo assim, as relações são inevitáveis: se a *langue* é uma convenção social, a língua semiológica o é também, *id est*, é produto de um grupo de decisão e, em relação à sua aceitação pela massa coletiva, não pode ser alterada por um indivíduo isoladamente. Como resultado, o signo semiológico, tal como o linguístico, é arbitrário. No entanto, há certa primazia do sistema linguístico em relação aos demais, pois enquanto o sistema da língua é autônomo e puro, o semiológico não é autônomo e depende da língua para que os sentidos (de seus objetos) sejam denominados. Ademais, ao passo que Saussure propõe a dicotomia língua/fala, Barthes postula a tricotomia língua/uso/matéria. Em suma, as línguas semiológicas se desenvolvem em três planos, sendo que o principal avanço, acreditamos, seja a extensão do conceito de “fala” para o de “uso”, e a inclusão da materialidade na linguagem semiológica.

⁴³ Ibidem, p. 29.

Todavia, pelo fato dessa proposta estar fortemente arraigada ao estruturalismo saussuriano, os procedimentos adotados pela Semiologia podem não conseguir resolver determinados problemas de significação, como é o caso do sistema midiático que conjuga diferentes linguagens. Nessa via, discorrendo sobre as comunicações de massa cujos enunciados envolvem diferentes substâncias, o próprio Barthes ([1964] 2006b, p. 32) declara:

É prematuro, pois, fixar para esses sistemas, a classe dos fatos da língua e a dos fatos da fala, enquanto, por um lado, não se decidir se a “língua” de cada um desses sistemas complexos é original ou somente composta de “línguas” subsidiárias que deles participam, e, por outro lado, enquanto essas línguas subsidiárias não forem analisadas (conhecemos a ‘língua’ linguística, mas ignoramos a “língua” das imagens ou a da música).

Em relação à imprensa, afirma que mesmo que se a reduza a seus elementos escritos, outros resíduos tidos como “sistemas complexos”, como é o caso da conotação, demandariam métodos de observação distintos (BARTHES, [1964] 2006b, p. 32). Portanto, na formulação de seus *Elementos de Semiologia*, Barthes já prevê certas limitações instauradas por sua filiação ao método estrutural. Não obstante essas limitações, aqui assim facilmente explicitadas em virtude de nosso lugar teórico, essas discussões sobre a semiologia da comunicação já são um avanço se se observar o contexto epistemológico (estruturalista) e sócio-histórico da década de 1960 na França (anterior ao *boom* das *mass media* e consequente revolução do audiovisual). Ademais, se por um lado o fato de Barthes conceber a imagem nos mesmos moldes do signo linguístico ter lhe rendido críticas – o saber semiológico é, em suas palavras, “uma cópia do saber linguístico” (BARTHES, [1964] 2006b, p. 13) –, por outro lado suas discussões não se esgotam em *Elementos de Semiologia*⁴⁴. Em sua *Aula* inaugural da cadeira de semiologia literária no *Collège de France*, realizada mais de uma década após a

⁴⁴ Parece-nos que o nome de Roland Barthes funciona como um signo cujo significado se associa mais (ou exclusivamente) à obra *Éléments de Sémiologie* (doravante ES), publicada em 1957. Todavia, ao lermos seus trabalhos, especialmente os anteriores a essa publicação, percebemos, de modo mais amplo, que o semiólogo sempre se preocupou com questões que não se restringem a uma semiologia puramente estrutural, ao contrário, voltou-se continuamente para o “resíduo inexplicável” de que falou Pêcheux ([1975] 1988) em suas inquietações acerca da linguagem na fundamentação da teoria do discurso, isto é, sobre o ideológico materializado na língua. Em outros termos, Barthes tratou constantemente da ideologia inerente ao discurso (com exceção dos ES), e mesmo ao sujeito, noção central na AD. Em *Mitologias*, obra escrita entre 1954 e 1956, Barthes declara: “O signo é ambíguo: conserva-se à superfície, mas nem por isso renuncia a ser captado em sua profundidade: quer fazer compreender (o que está certo), mas tanto se oferece simultaneamente como espontâneo (o que é falso) quanto se declara intencional e irreprimível, artificial e natural, produzido e encontrado” (BARTHES, [1957] 2010, p. 32). Aliás, o mito e/ou mitologias é um conceito que muito se aproxima da ideologia althusseriana. Assim, Barthes pensa o signo como ideológico, e abarca-o em uma perspectiva que não se restringe ao linguístico, mas às diversas manifestações da ordem dos objetos, sociais e antropológicos, seja no suor do rosto do ator, na luta livre, ou na propaganda midiática; “objetos” esses que são decisivos na composição dos sentidos. Ademais, em *O óbvio e o obtuso*, Barthes (1990b) trata, além da estética do visível, da música.

publicação de *Elementos*, suas reflexões se mostram, ao nosso entender, mais sazoadas, seja pelo fato do semiólogo se distanciar de uma abordagem meramente taxionômica e espelhada em outrem (nos estruturalistas), seja por se voltar para uma perspectiva mais histórica em uma abordagem que se revela mais pessoal. Em *A Câmara Clara*, por exemplo, último trabalho publicado antes de sua morte em 1980, estabelece uma reflexão sobre o processo ótico de reprodução da imagem e enfoca seu detalhe, seu traço fundamental. Nesse exercício, elucida que há, na sintaxe da imagem, o “destaque” que toca o olhar daquele que a enxerga; é o *punctum*. E o define: “essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à ideia de pontuação e em que as fotos de que falo, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas [que] são precisamente pontos” (BARTHES, [1980] 1984, p. 46). O *punctum* funciona como o detalhe que incita e possui uma “força de expansão”⁴⁵ no âmbito da fotografia; em outras palavras, como afirma Barthes, é “pela marca de *alguma coisa*, [que] a foto não é mais *qualquer*”⁴⁶.

Convém destacar também a aproximação de Barthes da perspectiva discursiva. À guisa de ilustração, em uma análise de uma fotografia da rainha Vitória de 1863, elucida que seu auxiliar escocês usando uma *kilt* funciona como *punctum*, sendo que o personagem vitoriano, por meio desse exercício de observação, “sai da fotografia”⁴⁷ (BARTHES, [1980] 1984, p. 88). Discorrendo sobre outra imagem, realiza a seguinte assertiva: “a partir do momento em que há *punctum*, cria-se um campo cego e por causa de seu colar, a negra endomingada teve, para mim, *toda uma vida exterior a seu retrato*”, (BARTHES, [1980] 1984, p. 86, grifo nosso). Nessa análise, evidencia-se, pois, sua ligação com a exterioridade. Em outra passagem, ainda sobre esse conceito, postula que o “detalhe” é uma espécie de “extracampo sutil”, “como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver”⁴⁸. O leitor é convidado, em virtude da incompletude da imagem, e em um exercício simbólico, a buscar na exterioridade materiais para interpretá-la. Assim, percebemos o distanciamento de Barthes da perspectiva estrutural e uma aproximação rumo ao campo da historicidade, conceito fundamental para o quadro teórico da AD.

Barthes ([1962] 1990a) apresenta outros dispositivos da imagem, dentre os quais a *pose* cuja apresentação sempre remete a conceitos construídos culturalmente. Para o autor, mesmo que a pose não seja consentida, ela se inserirá em um repertório de poses historicamente significativas. O *ar*, a seu turno, é dado a ver graciosamente e exprime o sujeito que é trazido

⁴⁵ Ibidem, p. 73.

⁴⁶ Ibidem, p. 77, grifos do autor.

⁴⁷ Ou seja, remete sua pessoa à exterioridade, às relações entre ele e a Rainha.

⁴⁸ Ibidem, p. 89.

para o rosto⁴⁹. Reflete algo da vida e pode ser eternizado por meio de certas imagens, embora possa ocorrer de não refletir o “real”. Em outras palavras, o *ar* que se transmite pode ser enganoso, não ser necessariamente aquilo que a pessoa está sentindo. Há também o *olhar* que funciona como um indício representativo das emoções do sujeito. Há uma ligação do *olhar* com o *ar* que a imagem transmite; são dispositivos que o autor deixa a entender não se separarem em suas inúmeras análises.

Ainda sobre o pensamento barthesiano, verificamos também sua aproximação com a noção de poder foucaultiana. Eis alguns fragmentos de seu pronunciamento datado de 7 de janeiro de 1977:

Alguns esperam de nós, intelectuais, que nos agitemos a todo momento contra o Poder; mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes e não é um combate fácil: pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo transsocial, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua. (BARTHES, [1977] 2007)

Para Barthes ([1977] 2007, p. 11), o poder está presente “nos mais finos mecanismos do intercâmbio social”, não deve ser centralizado no Estado, e opera-se por meio de vários grupos e nas diversas instâncias sociais “nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares etc.”. Como se percebe, Barthes é interpelado, em certa medida, pelo pensamento foucaultiano. Aliás, ele cita sua amizade com o filósofo nessa conferência. Além disso, é explícito em demonstrar que a língua serve como instrumento ideológico, mais precisamente, de poder: “a língua entra a serviço de um poder” (BARTHES, [1977] 2007, p. 14). Apresenta, também, novos contornos para o conceito de Semiologia: “Chamaria de bom grado ‘Semiologia’ o curso das operações ao longo do qual é possível – quiçá almejado – usar o signo como um véu pintado, ou ainda uma ficção” (BARTHES, [1977] 2007, p. 39). Evidencia-se, portanto, nessa passagem, a não transparência da linguagem, questão recorrente em Pêcheux na sua propositura da teoria do discurso. Além do mais, discorre, como vislumbramos na penúltima citação, sobre o fato da língua ser um instrumento de coerção, ou em outros termos, uma ferramenta ideológica. Como se observa,

⁴⁹ Eis uma declaração relevante de Barthes que insinua sua aproximação ao campo discursivo. Nesse caso, o corpo (mais especificamente o “ar” transmitido pelo rosto) é tido como suporte de discurso do sujeito.

assim como tal conceito se desenvolve no viés da AD francesa, a ideologia encontra fulcro em seus escritos e é, a seu modo, uma realidade presente na linguagem⁵⁰.

Enfim, tentamos recuperar, até então, alguns traços do conceito da semiologia barthesiana, em especial partindo da obra *Elementos de Semiologia*, não para tomarmos-la, ainda nessa perspectiva mais estruturalista, como sustentáculo principal de nossa base teórica, até porque realizar tal exercício seria uma tarefa no mínimo arriscada –, mas sim visualizar alguns traços constitutivos desse conceito e focar os desenvolvimentos ulteriores do autor, notadamente em seus últimos textos. Além disso, sem desprezá-lo, fizemo-lo com o intuito de contrastarmos-lo (o decurso de seu pensamento) com outro movimento, isto é, com o irrompimento da semiologia histórica já inscrita no campo da AD a datar de meados da década de 1980 na França.

É a partir de Carlo Ginzburg que J.J. Courtine desloca a ideia de semiologia (estrutural) para propor uma semiologia histórica. No paradigma indiciário, Ginzburg dá especial atenção aos pequenos traços, aos pormenores em suas análises e por meio dos indícios aparentemente efêmeros de seu objeto (peculiaridades do rosto) que se torna possível identificar a autoria de determinadas pinturas antigas. É a começar desse modelo, bem como de deslocamentos na noção de iconologia de Belting (2006), que Courtine formula uma semiologia histórica, e desse lugar vislumbra seu objeto como uma produção histórico-social, em especial, o corpo, o rosto e a imagem: “A história do rosto representa uma tentativa dessa ordem (da semiologia histórica), uma história do que pôde produzir signo e sentido no rosto e na expressão, durante a idade clássica, na qual as percepções são reconstruídas a partir de uma tradição propriamente semiológica” (COURTINE, 2011, p. 152). E acrescenta:

Eu quero dizer que há necessariamente uma dimensão semiológica nessa antropologia histórica, nessa história cultural ou das sensibilidades [...] à qual eu consagrei, desde então, meu trabalho, a cada vez que nos interrogamos sobre o que produz signo e sentido no campo do olhar, para os indivíduos, num momento histórico determinado, a cada vez que tentamos reconstruir o que eles interpretam daquilo que percebem, mas ainda o que lhes permanece invisível. Provavelmente, a cada vez também que nos interrogamos sobre a historicidade das imagens.

Os trabalhos de Courtine voltam-se desde o decurso da década de 1980 para materialidades não-verbais e enfocam a correspondência do discurso com a memória, a imagem, o rosto, e o corpo (cf., por exemplo, COURTINE, 1989; 2008a). Para ele, na era da

⁵⁰ É relevante destacar que mesmo antes da publicação de *Elementos de Semiologia*, os textos de Barthes já tratavam da ideologia. No livro *Mitologias*, publicado em 1957, realiza uma crítica ideológica da cultura de massa. O mito, para o autor, é uma forma de comunicação ideológica.

cultura visual, o corpo do homem político é acaso mais importante que a linguagem verbal utilizada por esse sujeito nessa modalidade de discurso. Em outras palavras, Courtine propõe que o discurso político não pode mais ser analisado desvinculado do corpo do *homo politicus*, sendo este um recurso central da representação política (COURTINE, 2003). Aqui está, ao nosso entender, uma perspectiva crucial que deve ser adotada não apenas por analistas do discurso político, mas estendida pela AD como um todo na análise de outros tipos de discurso, de outras materialidades que ganham existência empírica, circulam e se propagam em diversos meios e canais e que demandam uma articulação entre os efeitos de sentido produzidos na conjugação de outras linguagens semiológicas com a verbal.

Assim, em busca por elementos que possam sustentar as diferentes instâncias simbólicas do discurso híbrido veiculado pela mídia audiovisual na contemporaneidade, acreditamos que esses dispositivos contribuem na formação de um arcabouço teórico que contemple as especificidades de nosso objeto. Eis, portanto, uma contribuição da semiologia histórica: permitir a análise desses pormenores, dos signos, sinais e indícios que são relevantes na comunicação e que não podem ser ignorados pela Análise do Discurso em geral, nem tampouco pelo analista em particular. Aliás, “a Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”; foi essa a afirmação de Orlandi ([1999] 2009, p. 26) outrora sobre a construção de dispositivos de análise e sobre o modo que a AD procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos.

Se os trabalhos de Courtine partem da análise do discurso político e se estendem, grosso modo, para o estudo das substâncias da expressão do rosto e do corpo, na esteira de suas reflexões e sem descurar da dimensão simbólica no funcionamento das posturas, feições e gestos que os constituem, ser-nos-á relevante observar a mobilização desses objetos pelo sujeito-enunciador ao tratar sobre seu referente (i.e, aprendiz de língua inglesa) no espaço fluído de circulação de discursos que é a mídia audiovisual e verificar a construção de verdades e as relações de poder estabelecidas tanto no interior dessas materialidades quanto suas articulações com a exterioridade. Portanto, buscaremos contemplar as dimensões semiológicas das materialidades que compõem o *corpus*.

A Semiologia abre possibilidade para a análise de índices manipulados (em oposição aos índices puros), cuja manifestação se dá intencionalmente⁵¹ por parte do sujeito para produzir efeitos de sentido específicos, como pode ocorrer no caso de retoque em determinadas

⁵¹ Essa “intenção” não implica, de modo algum, controle ou consciência plena do sujeito. Aliás, os sentidos do discurso escapam do sujeito produtor, revelando que o sujeito enunciativo não tem controle sobre seu dito.

imagens, legendas ou sons para desviar os sentidos rumo à posição que o sujeito sócio-historicamente constituído ocupa e advoga. Além disso, as substâncias entrecruzadas no *corpus*, constitutivas dos enunciados podem servir como mecanismo de apagamento e realce de certos objetos⁵², também com o intuito de apontar determinadas direções enunciativas. Enfim, em tempos de infinitas possibilidades técnicas no campo da mídia audiovisual e por meio dos procedimentos acima elencados, instaura-se a possibilidade de mutações nos materiais e substâncias constitutivos da linguagem verbal e das imagens, em especial sobre essas últimas, nos modos que o rosto e o corpo dos atores (personagens das propagandas), representação direta de sujeitos sociais, são apresentados.

Em relação às substâncias desses discursos, no âmbito visual, há cores, texturas, luz, sombreamento, nos títulos e legendas, abaixo ou acima da tela etc. As possibilidades são inúmeras. Não importa ao analista buscar sentidos “ocultos” que, por exemplo, as cores possivelmente carregam em determinados detalhes que compõem os enunciados. Discorrer sobre a observância de substâncias na AD concerne à sensibilidade analítica envolvida no gesto interpretativo, é considerar a materialidade discursiva em sua amplitude, compreender que tais substâncias se ensamblam aos processos de significação dos discursos, pois apontam para determinados objetos, realçam ou explicitam certos enunciados, aproximam uns dos outros que possivelmente se “distanciariam” na tela, ou, até mesmo, “apaga” outros, tornando-os menos expressivos. Assim, o analista deve observar a mobilização cromática, pois a mesma certamente aporta sentidos aos discursos.

O leiaute, por sua vez, envolve a distribuição espacial dos objetos que compõem a publicidade audiovisual, incluindo, também, as medidas e disposição desses elementos, estejam eles sobre a tela ou em qualquer outra superfície que os recebe. Além disso, envolve o planejamento tipográfico das palavras e legendas e sua organização: o uso de fontes, objetos e outras minúcias que o integram. Os objetos, como suportes de discursos, que compõem a propaganda, não aparecem de qualquer jeito, em qualquer lugar, nem tampouco recebem qualquer espaço. Há certa submissão à ordem do discurso. Nessa via, estendendo uma questão levantada por Foucault: *por que determinado enunciado aparece e não outro em seu lugar?*, podemos avançar e perguntar: por que determinado material significativo recebe certo espaço e não outro? A simples concessão (bem como organização) espacial dos objetos no interior do suporte que os sustenta pode não apenas corroborar os efeitos de sentido produzidos pelo verbal *per si*, mas ir além, produzir sentidos outros, fortalecer os efeitos de verdade no interior

⁵² Se pensarmos no discurso publicitário de um modo mais amplo (considerando nesse caso a mídia impressa), as cores mobilizadas na página, por exemplo, podem aproximar ou “apagar” determinados lexemas.

desses mesmos discursos, bem como servir de estratégia para apreender o olhar do enunciatário.

O fato dos discursos digladiarem por um lugar privilegiado já foi objeto de discussão outrora. Althusser, por exemplo, em uma entrevista concedida ao jornal *L'unité* em 1968, discorre sobre as lutas ideológicas e a batalha que as palavras travam entre si nessa disputa. Para ele, as “palavras lutam entre si como inimigas” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 210). Foucault ([1971] 1996, p. 10), a seu turno, também discute o fato de os discursos se envolverem em batalhas, se digladiarem, pois “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”. Sendo assim, os enunciados se tornam objeto de disputa e digladiam entre si para ocuparem lugares privilegiados ou, em outros termos, receberão dado espaço segundo a posição sustentada pelo sujeito que deles fizer uso. Nessa perspectiva, o espaço material recebido pelos enunciados pertencentes a dada formação discursiva no momento de sua circulação é, ao nosso entender, condicionado pela trama ideológica estabelecida na enunciação e revela-se, em alguma medida, indicativo das relações de poder entre os sujeitos envolvidos no discurso. Tais relações devem se confirmar nas regularidades presentes nas materialidades produzidas pelo sujeito.

Retomando Barthes, se o seu enfoque recai sobre a imagem estática, apesar de que o semiólogo realiza uma crítica da mídia televisiva em muitos de seus textos, os princípios semiológicos podem ser aplicados nas análises de imagens em movimento também e, em combinação com os fundamentos sociais da AD, possibilitam a análise dos efeitos de continuidade que o movimento do audiovisual produz por meio dos fragmentos de mundo que o enunciador seleciona. Tocamos na questão dos “fundamentos sociais” em virtude das formas ou plasticidade que as imagens podem sofrer em virtude do produtor buscar causar determinada impressão em seus enunciatários ou, em outras palavras, causar efeitos de sentido peculiares. Isso pode se aplicar à coloração da tela, por exemplo, que agregado a outros elementos, já é suficiente para trazer à existência um momento histórico específico ou denotar modos como elas são interpretadas socialmente, produzindo efeitos de “tristeza”, “sensualidade”, “entretenimento” etc. Assim, a despeito de haver um retardo no estabelecimento de pesquisas que tratam das relações da imagem com a história, especialmente se se tomar a História em sua amplitude, e isso se levar em consideração também a relevância de como as imagens (e não somente textos escritos) determinam os modos de se enxergar a história, é certo que existe, inerentemente ao devir histórico, uma memória coletiva de imagens, muito ampla, como bem nota Courtine. Assim, se há um atraso,

ao nosso entender, nos métodos de pesquisa, os modos tanto de produção quanto de leitura ou apreensão de imagens são condicionados por fatores inscritos na própria história. Isso pode ser confirmado nas diferentes perspectivas de leitura e efeitos de sentido díspares causados pelo simples olhar a uma pintura surrealista do início do século XX, a um retrato preto-e-branco do holocausto ou à cena de um filme hollywoodiano do século XXI⁵³. São diferentes épocas que subsistem, de algum modo, condicionadas à estética do momento, funcionando como os dispositivos a que Foucault dá alvura.

Desde o século XIX há historiadores em busca de métodos que rompam com os documentos escritos como fonte exclusiva. Todavia, tratar com o audiovisual, pelo menos “do lado dos historiadores” é ainda uma barreira:

Embora esse método [o da crítica das fontes escritas] possa, em tese, ser aplicado de forma análoga às 'fontes audiovisuais', a maioria dos historiadores hesitavam (e ainda hesitam) em fazê-lo. Talvez por considerarem que o instrumental de análise audiovisual não seja tão preciso quanto o da análise textual, ou porque simplesmente não dominam seus códigos, ou ainda por considerarem esse tipo de documento inferior ou desnecessário” (HAGEMeyer, 2012, p. 40).

É a supremacia, no campo da historiografia, de uma espécie de “formalismo” do texto, cuja prática dominou (e ainda domina) os métodos de análise das ciências humanas em geral, incluindo além da História, a Linguística, a Sociologia e mesmo a Análise do Discurso em muitos lugares. Em outros termos se a questão da interpretação – incluindo a interpretação do não-verbal – e concernente ao campo da Linguística, ainda caminha em sua alçada a passos lentos, no campo da historiografia tal prática mal engatinha, e isso em pleno século XXI na era digital da cultura visual, dos efeitos especiais e fluidez informacional. À vista disso, não se trata de priorizar as imagens em detrimento dos textos escritos, mas de considerar ambos em suas especificidades. Analisar a complexidade da história por meio de discursos ou analisar os discursos, que é também uma forma de se fazer história, implica não reduzir as materialidades que incidem sobre o imaginário social.

Enfim, para fechar este tópico, ao lançar os fundamentos da perspectiva semiológica, Barthes deixou explícita a indispensabilidade de se observar outros determinantes além daquele que era seu único enfoque (a *relação de sentidos* do signo semiológico). Em outros termos, deixou em aberto a possibilidade (e futura necessidade) de se fazer intervir outros

⁵³ Arriscamos sugerir que a pesquisa historiográfica, em seu exercício de crítica das fontes, deveria observar aspectos da ordem da semiologia em suas análises, pois a análise estritamente textual (do não-verbal), dos acontecimentos reportados pela mídia, exclui deliberadamente aspectos essenciais na composição dos sentidos tecidos na própria história.

determinantes (psicológicos, sociológicos, físicos) desses objetos: “não devemos, é certo, negar esses outros determinantes, cada um dos quais depende de outra pertinência; mas eles próprios devem ser tratados em termos semiológicos; isto é, seu lugar e sua função devem ser situados no sistema do sentido” (BARTHES, [1964] 2006b, p. 103-104). É um convite para se aprofundar no campo da semiologia, não como um sistema dado de antemão, mas segundo o princípio da pertinência em que os objetivos da pesquisa e a seleção do *corpus* partem do pesquisador⁵⁴. Do mirante da Análise do Discurso, cabe a nós colocar em questão a problemática do sujeito, da história e da ideologia, do funcionamento simbólico da linguagem que significa, desvela-se ou suscita-nos compreender. É o discurso. Daí caminharmos e trazermos a semiologia histórica como ponto de apoio para a AD. Não que esta última seja inepta para analisá-lo, ao contrário, pela inerente proposta analítica de seu objeto heteróclito que o diálogo com essa perspectiva possibilita o incremento de seus dispositivos. É o ganho teórico. Sendo assim, seguindo nessa perspectiva, avançaremos, no tópico seguinte, discorrendo sobre as relações da Semiologia com o discurso no contexto publicitário audiovisual contemporâneo.

1.6 Semiologia e/no discurso da publicidade

Avançaremos, neste tópico, as questões já pontuadas sobre Semiologia e Análise do Discurso, articulando-as ao discurso publicitário audiovisual. Como já foi afirmado outrora, a despeito das poucas exceções⁵⁵, a maioria das pesquisas inscritas sob o viés da AD na França vão de encontro à perspectiva em que o verbal se ensambla a outras linguagens semiológicas, questões também apontadas por Chartier (MARQUES, 2013a) e Guilhaumou (MARQUES, 2013b) em entrevistas recentes⁵⁶. Nesse sentido, entre as raras exceções, destaca-se o texto *O corpo presidencial: Representação política e encarnação na campanha presidencial francesa de 2007* de Coulomb-Gully, originalmente publicado na revista francesa *Mots*⁵⁷ em 2009. Neste, há uma análise em que verdadeiramente se articula princípios da AD com elementos de

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ver, nesse sentido, o texto de Dominique Maingueneau ([1995] 2008).

⁵⁶ Um nome já citado anteriormente é o de Courtine. A despeito de sua aproximação da antropologia histórica e cultural, concomitante distanciamento do campo da AD, e de se afirmar, em seus dizeres, um abandono a essa “Semiologia Histórica”, suas últimas reflexões publicadas no Brasil apenas confirmam, na prática, sua inscrição teórica a essa perspectiva semiológico-histórica, em especial se se considerar seus trabalhos sobre a história do rosto e os textos *deslizamentos do espetáculo político* (2003) e *metamorfoses do discurso político* (2006).

⁵⁷ O artigo de Marlène Coulomb-Gully, lançado originalmente na revista *Mots – Les Langages du Politique*, número 89, em março de 2009, será publicado em língua portuguesa no livro *Análise do Discurso & Semiologia: novas materialidades* (2013, no prelo).

ordem Semiológica; a autora declara, nessa reflexão, que não se pode negar a parte do jogo que pode existir na relação com o corpo. Ou seja, como a linguagem, o corpo pode aprender, fingir, simular, sendo que “a exploração desse jogo constitui um dos recursos da habilidade política”⁵⁸. À distinção de Coulomb-Gully, defendemos a hipótese de que o papel do corpo é crucial não apenas no discurso político⁵⁹, o é também nos discursos em geral, tal qual o discurso publicitário, objeto contemplado nesta pesquisa.

Outro trabalho relevante é o artigo *Análise de Discurso, Semiologia e Virada Comunicacional*, de Simone Bonnafoous e François Jost⁶⁰. Apesar de não encetar nenhuma análise e de ter sido publicado ainda no ano 2000, as autoras apresentam considerações de cunho epistemológico-reflexivo bastante profícuas e destacam uma tendência de aproximação entre os dois campos, cujas fronteiras, a seu entender, tornar-se-ão porosas:

[...] não parece haver como um semiólogo, querendo compreender a ação que os arquivos de imprensa de um canal específico exercem sobre a mediação de uma emissão, ignore os métodos da análise do discurso; ou como um estudioso de discursos políticos poderia negligenciar o papel do enquadramento, dos movimentos de câmera ou do corte na construção dos sentidos.”⁶¹ (BONNAFOOUS; JOST, 2000, p. 538, tradução nossa).

Em suma, e em virtude de suas condições de surgimento, tanto a AD quanto a Semiologia, ao se articularem, permitem análises mais acuradas. As autoras também pontuam que a análise do discurso perpetua a ideia de conflito entre palavras e imagens pelo fato do discurso não ser reduzido a temas ou assuntos que podem ser identificados com “a ajuda de grades predefinidas”⁶². Certamente nesta passagem encontra-se uma declaração que seja apenas uma constatação real do que é analisar o discurso: um exercício inacabado senão de construção, no mínimo de inflexão teórica, em face das contínuas transformações do objeto. A despeito de ser um artigo científico, as autoras realizam um percurso abundante e elucidativo em que evidencia um número considerável de pesquisas na Europa (especialmente na França

⁵⁸ Cf. Coulomb-Gully (2009, p. 30).

⁵⁹ É relevante esclarecer que a autora não defende a hipótese de que o papel do corpo é crucial apenas no discurso político. Apenas destacamos que é esse último o seu objeto e, portanto, aquele por meio do qual o corpo recebe visibilidade em sua análise.

⁶⁰ O título original deste artigo é *Analyse de discours, sémiologie et tournant communicationnel*, e foi publicado no volume 18, número 100, p. 523-545 da revista francesa *Réseaux*.

⁶¹ Do francês : “[...]on voit mal comment un sémiologue voulant comprendre l'action qu'exercent les dossiers de presse de telle ou telle chaîne sur la médiatisation d'une émission pourrait ignorer les méthodes de l'analyse du discours ou comment un spécialiste des discours politiques pourrait négliger le rôle du cadrage, des mouvements de caméra ou du découpage dans la construction du sens”. (BONNAFOOUS; JOST, 2000, p. 538)

⁶² Ibidem, p. 537. Em francês : “En ne réduisant pas le discours médiatique et la communication politique à des thèmes ou des sujets qu'on pourrait repérer à l'aide de grilles préétablies, l'analyse du discours perpétue l'idée de la conflictualité des mots”.

e Itália) inscritas ou no campo da AD ou no da Semiologia e seus deslocamentos rumo às ciências da comunicação.

As ricas reflexões de Bonnafous e Jost infelizmente não refletem uma determinada prática de análise exercida na França, ou seja, há uma particularidade em todos os trabalhos listados em sua pesquisa, algo lamentável sob a ótica das autoras e com a qual fazemos coro, quer seja a falta de perspectiva histórica em todos eles: “Nossas disciplinas têm, assim, necessidade da história, assim como a história precisa levar em consideração a materialidade discursiva dos documentos”⁶³. Há, nesse cenário intelectual, um paradigma dominante em que a história é deixada à deriva no procedimento analítico. Isso implica inúmeros desdobramentos, entre os quais o apagamento da memória, o que acarreta, por exemplo, a construção de sentidos desvinculados dos acontecimentos, ou seja, os deslocamentos da ordem da história que incidem sobre os processos de significação da língua(gem) levam o analista a considerar os sentidos dos materiais que analisa como “evidentes”.

Por outro lado, do lado de cá do Atlântico, há um avanço rumo à perspectiva histórica e semiológica. Em sua tese, após um recenseamento sobre os principais trabalhos na área da AD no Brasil nas décadas de 1980, 1990 e início do século XXI, Piovezani (2009) admite que a despeito de sua pertinência, ainda existe uma real possibilidade de alargar o domínio dos objetos de análise pertinentes e de um avançar no tempo. Defende, nesse sentido, a necessidade de seu objeto de análise ser abordado por uma perspectiva que contemple aspectos de ordem semiológica e que amiúde são ignorados⁶⁴. Em outros termos, trata de questões que extrapolam o texto verbal ou oral transcrito⁶⁵. Assim, não se trata de “inventar” nova teoria, ao contrário, é essa a direção desejada por Pêcheux e por ele apontada em seus últimos escritos, particularmente em *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Ademais, poder-se-ia indagar: por que motivo enfatizar a função do corpo ao discorrer sobre semiologia em sua articulação com o discurso no que tange especificamente ao discurso publicitário audiovisual?

Ora, a presença humana, como se verifica, é regular na maioria dessas materialidades. Na publicidade de cursos de idiomas, a aparição do homem, quer seja do aprendiz, quer seja do professor, ou mesmo de outros personagens, não ocorre de forma contingencial; ao contrário, recebe enfoque principal diante das câmeras em meio a objetos inanimados. Assim,

⁶³ Ibidem, p. 539.

⁶⁴ O objeto de análise do autor é o discurso político. Ele defende, assim como Courtine, uma perspectiva analítica que contemple, entre outros elementos, o corpo e a voz do *homo politicus*.

⁶⁵ Essa perspectiva de que Piovezani fala, e com o qual concordamos plenamente, parece ter ganhado espaço e se solidificado institucionalmente apenas nos últimos anos.

o homem, em meio aos demais objetos de representação, recebe, nessas materialidades, papel central. Portanto, em virtude dessa eminência antropomórfica do discurso e concomitante carência de trabalhos que lidam com essa problemática (pois como se verifica, os trabalhos acima elencados constituem uma raridade em meio a tantos – alguns inclusive que apenas teorizam, mas não analisam), faz-se necessário compreender, no batimento descrição- interpretação, o encarnar do sujeito no indivíduo que aparece na tela. Às vezes, na tevê, conforme declara Coulomb-Gully (2009), o corpo é apenas um rosto, às vezes uma voz, e que juntos constroem discursos por meio dos quais se fabricam verdades. No contexto publicitário audiovisual a enunciação dá ênfase aos diálogos entre os protagonistas, cujos atores não têm papéis reais, apenas representam personagens, como bonifrates, movidos por “fios” controlados por determinados sujeitos. Além dos lugares e dos textos decorados, seu olhar, sorriso, vestes e postura, cada detalhe enfim é rigorosamente ensaiado e somente veiculado após a aprovação desses sujeitos, formalizada geralmente por termo de consentimento e responsabilidade.

Portanto, para que essas propagandas circulem, os atores precisam representar de forma que atenda fidedignamente aos anseios do sujeito que o contratou. É dentro dessa realidade que os detalhes não podem ser desprezados, pois se faz necessário “encarnar” o sujeito idealizado pelo outro. Se o sujeito “não aparece”, ou seja, o aprendiz brasileiro de língua inglesa em uma situação natural de aprendizagem (em uma sala de aula, por exemplo), materializa-se, sem dúvida, por meio dos discursos, um sujeito que é a representação do que o sujeito-enunciador idealiza. Assim, a seleção de atores, o lugar escolhido para filmagem e a disposição dos objetos, por exemplo, não passam despercebidos nem por aqueles que produzem o comercial, nem tampouco por aqueles que pagam por ele.

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia - ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado [...] (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 107).

Outrossim, as falas que os atores ensaiam e reproduzem são textos preparados de antemão que devem atender às especificidades desse tipo de discurso, ou seja, devem se adequar aos geralmente trinta segundos da propaganda televisiva, bem como se submeter ao cariz vendável da publicidade. Outros critérios de produção também o condicionam, seja no olhar do ator que deve obedecer a alguns aspectos técnicos, ângulo da câmera, iluminação; seja seu situar-se em relação aos objetos com os quais encena e cuja emergência, aparentemente efêmera, aponta direções enunciativas; ou seus dizeres que só ganham existência empírica no momento ideal. Enfim, há uma conjugação de fatores que regulam o *modus operandi* desses discursos em seu estágio de produção e que, sem dúvida, ao final, antes da veiculação, devem passar pelo crivo daqueles que, de fato, enunciam o produto. Aliás, ainda sobre a dissociabilidade entre o autor da formulação e o sujeito do enunciado, Foucault também destaca: “Poderíamos mostrar também, para mostrar a dissociação entre o emissor de signos e o sujeito de um enunciado, o caso de um texto lido por uma terceira pessoa, ou do ator *representando seu papel*” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 112, grifo nosso). Por conseguinte, as relações de poder que se instauram nessas materialidades e das quais emanam efeitos de verdade, dissimulam sua própria existência (do poder) no funcionamento desses mesmos discursos.

O sujeito produz discursos que geram efeitos de sentido, discursos esses que se materializados por meio da linguagem verbal permitem-lhe a escolha de determinadas palavras em detrimento de outras. Essas “escolhas” não se efetuam de modo consciente, ao revés, são inconscientes a partir de determinações históricas, exteriores àquele que enuncia. É por meio dessas escolhas que se instaura a possibilidade de se analisar a constituição do sujeito, pois tal prática (discursiva) propicia a existência do material simbólico que serve ao analista como matéria-prima para análise. Nessa perspectiva, a escolha do lugar da gravação, dos atores, dos objetos que compõem o cenário, de cada detalhe mínimo, não se dá ao acaso, mas se agregam com vias a dar coerência ao discurso e produzir a ilusão de completude. Portanto, não podem ser desprezados. Assim como as palavras, os objetos (um computador, uma caneca, um boné, um livro etc.) também têm existência na história, recebendo significação no contexto em que emergem.

Destarte, com os olhos voltados para a dimensão visual, e tomando como inerente o fato de que a atribuição de sentidos por parte dos sujeitos é resultado de um exercício simbólico, cada objeto que recebe espaço na tela, como enunciado, ou seja, tessitura do discurso, está calcado em memórias e demonstra, na instância de seu aparecimento, como os discursos das escolas de idiomas produzem modos de ver o aprendiz e questões atinentes ao processo de

aprendizagem de língua inglesa. Assim, em sua forma de existência e pela visibilidade que recebe, coopera na produção do discurso e nos efeitos de sentido que dele derivam. Em seu espaço de correlações e modo de ser singular, serve ora de apoio, ora de adorno, e em sua contiguidade ou afastamento do sujeito falante, agente amiúde central, exerce, em sua especificidade, uma ou, talvez, mais funções.

É necessário apontar que desde o surgimento da linguística, como verificaremos com maior detalhe no capítulo seguinte, priorizou-se a forma em detrimento da substância. E mesmo em seus desdobramentos, como no campo da enunciação, em que o sujeito do discurso foi trazido à discussão, manteve-se por boas décadas a predominância sobre a modalidade escrita e o sistema linguístico. Outrossim, no próprio campo discursivo, a despeito da expansão e multiplicidade de objetos sob análise, e das considerações sobre o papel do sujeito do discurso ser colocado em evidência em sua maioria (e isto já no bojo da AD francesa), a apreensão dos gestos corporais foi, por longo tempo, deixada de lado. Isto se aplica também aos sons. Os modos em que a pronúncia se efetua não podem ser ignorados. Na cadeia acústica, encontra-se, em consonância ou dissonância com o articulado da linguagem verbal, o inarticulado – ou indescritível, conforme pontua Agamben (2005). Os sons inarticulados, produzidos pelo aparato fonológico, também significam: o assovio, o soluço, o riso, o choro, por exemplo. Além disso, aspectos referentes ao sotaque do indivíduo (mesmo do aprendiz de língua), evidencia traços identitários atinentes ao sujeito que é trazido pela voz do indivíduo falante.

Voz e corpo são meios de suporte e transmissão do discurso, assim como os objetos, cuja relevância se dá em diferentes níveis cabendo ao analista distinguir o que é pertinente do que não é. Há, igualmente, nos espaços constitutivos do discurso publicitário novas nuances que só são possibilitadas pelas mutações que ocorrem ao sabor da história, como é o caso dos efeitos especiais. Na verdade, a comunicação midiática audiovisual transforma-se e adquire novos contornos de forma descontínua e dispersa desde seu surgimento, ocorrido ainda no início do século XX, mais especificamente nos Estados Unidos com a estreia no cinema do filme *O cantor de jazz*, em 1927⁶⁶. Neste acontecimento deu-se a progênie da junção do som com a imagem em movimento, ou, em outras palavras, marcou-se o início da era audiovisual midiática. Até então, os filmes eram mudos, contados por meio de sequências de letreiros em consonância com as imagens projetadas na tela. Concomitante⁶⁷ a esta ruptura em que se

⁶⁶ Até então, em algumas sessões mesclavam-se o cinema mudo com música ambiente ao vivo.

⁶⁷ Este termo “concomitante” pode ser substituído por “aproximadamente” uma vez que as pesquisas que tratam da progênie da imagem a cores no cinema declaram imprecisão em relação aos dados cronológicos.

tornou possível acompanhar as imagens da boca em movimento com a voz nos alto-falantes, seria ainda necessário estabelecer de modo definitivo tal inovação articulando-a com a imagem a cores.

O discurso audiovisual cinematográfico funciona, de certo modo, como uma extensão da música e teatro antigos, pois anterior a sua reprodução técnica, através dos meios mecânicos e digitais, havia a simulação do audiovisual por meios artísticos e manuais. É uma reconfiguração da comunicação pública em que os atores não se fazem presentes *in loco*, mas na tela do cinema, e que se expandiu posteriormente para outros tipos de suporte, como a televisão e o computador. Todavia, a preocupação com a influência e sedução de sujeitos não é recente, mas remonta aos gregos clássicos. Para Platão ([427-347 a.C.] 2006, p. 302, grifos nossos), a pintura, e de um modo geral a arte de imitar, “*executa suas obras longe da verdade* e, além disso, convive com a parte de nós mesmos, avessa ao bom-senso, *sem ter em vista, nesta companhia e amizade, nada que seja são ou verdadeiro*”. Aristóteles, por sua vez, ao tratar do poder sedutor das imagens declara: “temos prazer em contemplar imagens perfeitas das coisas cuja visão nos repugna, como animais ferozes e cadáveres. Se olhar as imagens proporciona deleite, é porque a quem contempla sucede aprender a identificar cada uma delas” (ARISTÓTELES, [384-322 a.C.] 2000, p. 40). Em vista da inocência, ou mesmo “ignorância” do espectador frente à influência que as artes podem provocar, os filósofos antigos já se preocupavam com o enorme potencial de sedução que há na combinação da imagem com o som.

Assim, se os filósofos gregos da época clássica já acenavam a necessidade de um olhar diferente sobre os espetáculos, em virtude da dissimulação que provocavam, é certo que essa nova maneira de ver e ouvir o mundo, já no século XX, viria a trazer um impacto muito maior sobre as sociedades, sobre os modos do sujeito compreender as coisas ao seu redor: “o cinema parece se caracterizar pela constituição de uma ‘impressão da realidade’ e pela perturbadora capacidade de apresentar qualquer coisa (até a mais fantástica e inverossímil) com aparência de realidade, de maneira retórica e impositiva, enfeitiçante, fetichizante, assumida e descaradamente mentirosa.” (CABRERA, 2006, p. 37). Nesse sentido, a viabilidade do olhar acompanhado da escuta não ficou restrita ao cinema por muito tempo. A *visione* (do latim, visão), outrora *in presentia* apenas (nas ágoras e teatros), agora ocorre à distância (*tele* em grego), não apenas em salas de cinemas para grandes públicos, mas também na comodidade dos lares. Surge, portanto, a *televisione*. Conta a história que o primeiro aparelho foi criado por um engenheiro russo, Vladimir Zworykin, ainda na década de 1920, só que sua difusão ocorreu tão somente após a Segunda Guerra Mundial. Por meio desse novo

artefato, efetua-se um procedimento inédito de difusão da comunicação em que as câmeras captam as imagens e os microfones os sons e os transformam em sinais, isto é, seu funcionamento converte luz e som, os quais são apreendidos em ondas eletromagnéticas, e reconvertidos no aparelho. Aliás, é notório destacar que, desde seu surgimento, a televisão se abriu inteiramente para o discurso publicitário⁶⁸.

É impossível negar a simbiótica relação que a mídia de massa, resultante principalmente da difusão da televisão, viria a exercer sobre uma sociedade, ou melhor, sobre outros povos e outras culturas. Por meio da mobilização de imagens e cores, no manejo da lente e nos modos de se fazer ouvir, ela seria dotada do poder de reconstruir a atualidade por meio de remanências ou esquecimentos, ao transformar acontecimentos em espetáculo, e negociar identidades, conduzindo sujeitos à alienação. É como declara Umberto Eco (1990, p. 11), historiador, linguista e filósofo contemporâneo: um universo (o das comunicações) que se torna “o nosso universo”:

O universo das comunicações de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo; e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva. Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso, que, indignado com a natureza inumana desse universo de informação, transmite o seu protesto através dos canais de comunicação de massa, pelas colunas do grande diário, ou nas páginas do volume em *paperback*, impresso em linotipo e difundido nos quiosques das estações.

O que o teórico explicita é que as opiniões das sociedades são pautadas no que a própria mídia se lhes apresenta através de seus diferentes meios. São processos ininterruptos de subjetivação, isto é, de sujeitos diante dos imperativos da publicidade. A questão também não é somente em que medida os audiovisuais se instauraram na história, mas como esses materiais fazem história. As imagens vistas no cinema e TV e compartilhadas pelos sujeitos

⁶⁸ Sobre o advento da televisão, é relevante destacar: “A necessidade de combater a televisão, mais do que compreendê-la, impediu o desenvolvimento de um conhecimento a respeito das transformações pelas quais ela passava, os diversos modos em que sua linguagem operava e o quanto ela se afastava do cinema, na medida em que sua organização comercial e os conteúdos por ela veiculados se assemelhavam muito mais aos da programação da rádio. Enquanto o cinema naquela época se perdia em discussões sobre qual seria a estética adequada para conquistar corações e mentes “contra a televisão”, esta diversificava a programação, incrementava tecnicamente sua produção e desenvolvia uma linguagem própria. *Técnicas de publicidade e produção de programas passaram a mesclar-se na televisão comercial. Dentro de uma concepção romântica, a submissão dos produtores culturais da televisão em relação aos imperativos da publicidade e do merchandising era a negação da autonomia da criação artística. A televisão era, dessa forma, o lugar da vulgaridade comercial, dos cineastas que se prostituíram e que, portanto, perderam sua dignidade e se condenaram à mediocridade servil.* Disfarçada de arte, a televisão comercial não passaria de uma simples vitrine do mercado, repetindo clichês já assimilados para a massa deseducada, incapaz de reflexão crítica. (HAGEMeyer, 2012, p. 35, grifo nosso)

pertencentes a uma sociedade propiciam a criação de memórias, inclusive aquelas atinentes aos aspectos tratados nesta pesquisa, isto é, o ensino aprendizagem de língua inglesa e os sujeitos envolvidos nesse processo, cuja compreensão ao mesmo tempo mais ampla e mais profunda pode permitir, como resultado, que esses mesmos sujeitos assumam novas posições, possibilitando senão a extinção, no mínimo a redução de medos e bloqueios diante da LE. Além disso, para reforçar, com o advento de novas tecnologias há, para o deslumbramento de uns ou entorpecimento de outros, a presença de efeitos especiais. O aumento na utilização dessas técnicas que integram imagem, som e computação gráfica incrementa a ideia de simulação ou ilusão, comum à propaganda, possibilitando a construção de linhas de pensamento ou verdades cada vez mais abstratas, até mesmo desconexas com o mundo real, mas que de um modo ou de outro fazem sentido para o enunciatário. Torna-se então possível, certamente, a criação de novas identidades uma vez que estas são erigidas no interior dos discursos. Isso não significa que *tudo* o que, por exemplo, as propagandas veiculam acerca do aprendiz de língua inglesa tornar-se-á constitutivo da identidade de outros sujeitos, até por que a identidade está sempre em construção, é fragmentada e nunca ajustada completamente. Os processos de ajuste de identidade se (des)estruturam em procedimentos constantes de articulação entre o outro e o Outro, atingindo os “pontos de sutura”, conforme pontua Hall (2007, p. 111)⁶⁹.

Nessas costuras, ou melhor, nesses “pontos” em que as identidades dos sujeitos são (re)tocadas, há, sem dúvida alguma, a operação de imagens combinadas com sons. Sobre as imagens, parece-nos ainda pertinente afirmar que os trabalhos em AD no Brasil que se fundam em uma perspectiva histórica, bem como levam em consideração aspectos de ordem semiológica de seus objetos, tendem a priorizar, até o momento, o visual em detrimento do sonoro. Em outros termos, as pesquisas cujo objeto contempla discursos que circulam nas mídias (televisão, internet, cinema), parecem ainda enfocar apenas metade do que compõe o *audiovisual*⁷⁰. Ademais, o som, sua parte indissociável (do audiovisual), não se restringe à voz dos personagens que dele participam. Compõe-se, além da materialidade vocal, de música e efeitos acústicos produzidos pelas tecnologias de áudio e com o advento da acusmatização⁷¹

⁶⁹ Além de Hall (2006, 2007), outros teóricos tratam da noção de identidade, tais como Woodward (2007) e Bauman (2005). Os trabalhos de Grigoletto (2001) e Rezende (2006) tratam da relação da identidade com a língua e o ensino de língua inglesa.

⁷⁰ Em um recenseamento de obras organizadas e publicadas por analistas do discurso no Brasil nos últimos quinze anos, percebemos que em sua maioria os capítulos que compõem as obras priorizam o linguístico e o imagético. Seja pela complexidade analítica ou pelo escopo do objeto mobilizado para análise, a dimensão sonora ainda não tem recebido, ao nosso entender, a atenção que merece.

⁷¹ Segundo Ángel Rodríguez (2006, p. 40) este é, sem dúvida, um dos fenômenos mais importantes e de maior transcendência social na evolução da moderna comunicação de massa. Trata-se da “possibilidade que a

torna-se possível o armazenamento, manipulação e junção de quaisquer sons uns com os outros. Sendo assim, após essas observações, avançaremos para o tópico que se segue, tratando mais pontualmente do conceito de som no contexto do discurso publicitário audiovisual.

1.7 O som no discurso audiovisual⁷²

A despeito de já haver exposto algumas de suas características, talvez seja ainda necessário despendar certo espaço neste tópico para apresentar o conceito de audiovisual antes de trazer uma definição mais pontual para o som. Em *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*, Ángel Rodríguez (2006) declara que esta linguagem (audiovisual) compreende o conjunto de formas de organização artificial da imagem e do som utilizados para transmitir ideias ou conceitos, devendo se ajustar à capacidade humana de percebê-las ou interpretá-las. Configura-se em “um emaranhado complexo no qual convergem a música e a língua (tanto a oral como a escrita) com toda a cultura iconográfica, literária e dramática da civilização atual” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 28). Dentre suas características há o fato de sempre existir uma vontade prévia, ou seja, do enunciador, em estimular em outrem determinadas percepções ou ações. No caso do discurso publicitário, o propósito derradeiro do enunciador é seduzir o enunciatário a adquirir seu produto.

Outra característica desta forma de linguagem é sua semelhança com a situação natural, isto é, sua capacidade de simulação (ou dissimulação) do real. Ou seja, busca-se expor uma ideia ou situação que seja a mais parecida possível com a realidade (RODRÍGUEZ, 2006). No entanto, essa busca em imitar o ambiente por meios artificiais não é recente. Desde a época medieval, as imagens trabalhadas pelos pintores eram valorizadas pelos efeitos de veracidade que portavam, isto é, antes do advento da fotografia e mais recentemente das câmeras digitais e vídeos, as imagens que mais se aproximavam da realidade eram aquelas que possuíam maior

tecnologia de áudio proporciona de separar o som da fonte sonora original e colocá-lo à disposição do narrador em qualquer outro tempo e lugar”. Sobre seu surgimento, declara: “o conceito de *acusmatização* tem sua origem em uma técnica pedagógica utilizada por Pitágoras para tornar mais efetivos os ensinamentos que ministrava a seus discípulos. O ilustre sábio grego fez com que seus alunos o escutassem atrás de uma cortina enquanto falava, para que assim o conteúdo de seus discursos adquirisse toda a força possível ao ser desvinculado de sua própria imagem. Os discípulos que durante cinco anos escutaram as lições do mestre nessa situação foram denominados acusmáticos. Possivelmente, o sábio descobriu que, muitas vezes, seus ouvintes prestavam mais atenção em sua aparência e em sua gesticulação do que naquilo que ele tentava contar. Assim, decidiu cortar o mal pela raiz desvinculando a narração da fonte física que a narrava”. (RODRÍGUEZ, 2006, p. 39)

⁷² A despeito de não encontrarmos diferença entre “som” e “áudio”, percebemos, nas leituras realizadas de trabalhos que tocam no assunto do lado da AD, uma predileção pelo lexema “som”. Nesta pesquisa, tanto “som” quanto “áudio” possui sentidos equivalentes.

valor como obra artística. Somente após o surgimento das academias de arte, no século XVI, que se expandiram os estudos de técnicas mais acuradas para o tratamento das imagens, tais como os efeitos de cores e luz sobre as pinturas, e cujo resultado foi um maior ganho de expressividade nesses materiais.

É nesse ponto que se encontra um grande paradoxo da linguagem audiovisual, pois ao mesmo tempo em que a percepção das mensagens artificiais busca se parecer com a percepção da própria realidade, aumentando, nesse sentido, o potencial de compreensão por parte daqueles a quem a mensagem se destina, por outro, com o desenvolvimento de novas tecnologias para manipulação do som e imagem, torna-se possível a criação de mensagens cada vez mais complexas e abstratas, cabendo àquele que enuncia adequar (simplificar) sua mensagem de forma que a mesma seja compreensível⁷³. Assim, desde sua origem, a mensagem audiovisual deve se adequar àquele a quem se destina, para não se tornar incompreensível, assim como ocorre com os sons da linguagem humana, ou melhor, sua linguagem articulada. Aliás, há uma enorme diferença entre, por um lado, a capacidade do homem de produzir sons e ruídos, e por outro lado, sua fala articulada. Apesar de ambos se materializarem por meio do som, seus efeitos são distintos. Nesse sentido, irrompe uma indagação: qual é, então, a definição de som?

Som é uma vibração no ar, ou seja, é um fenômeno físico, material, e na transmissão audiovisual geralmente acompanha as imagens e determina o ritmo da publicidade: “É o resultado da percepção auditiva de variações oscilantes de algum corpo físico, normalmente através do ar” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 54). Serve, pois, para acrescentar-lhe (à propaganda) efeitos que o enunciador deseja produzir, seja ora para preparar o enunciatório para o que vem na sequência (por exemplo, para antever o “clímax” da propaganda), ora para produzir coesão ao visual, ora para reforçar o desfecho etc., enfim, funciona para dar os nós necessários na tessitura do comercial. Assim como as vírgulas, pontos e reticências do texto escrito, determinados sons funcionam como pontuação no audiovisual. Outrossim, se há palavras que funcionam para dar coesão às narrativas, determinadas vibrações acústicas se servem à cadeia sonora como forma de sintaxe. Indo além, as substâncias do som podem até funcionar como palavras. Nesse sentido, uma trilha sonora pode trazer peso ou leveza, gerar expectativa ou ansiedade, produzir medo ou excitação. Do mesmo modo que há uma história das imagens, concebemos uma memória dos sons. A memória, neste sentido, não concerne apenas à linguagem verbal ou às imagens, mas também aos sons e objetos. Ou seja, no interior das

⁷³ Ibidem.

diferentes vibrações sonoras que alcançam a escuta, sejam elas acompanhadas da voz articulada ou inarticulada, ou mesmo delas desacompanhadas – visto que há outros sons que não são necessariamente produzidos pelo aparato vocal –, subjaz uma memória social, sendo que ao emergirem na enunciação só podem produzir determinados sentidos em virtude dessa memória que retomam. A percepção das formas sonoras é geralmente cultural e o seu reconhecimento se organiza em grandes sistemas, alguns aprendidos pela observação natural dos fenômenos, como o crepitar do fogo ou o barulho de um motor, e outros que dependem da aprendizagem como é o caso do domínio da fala de uma LE. Nesse sentido, em nossa mente vão sendo depositadas e acumuladas diferentes formas sonoras que, de um modo ou de outro, orientam os modos de escutar e interpretar os sons nas diferentes situações discursivas em que eles se fizerem presentes. De tal sorte, em tempos em que o audiovisual impera e corrobora massivamente na construção de identidades, caberia não apenas ao analista de discursos, mas ao historiador, filósofo, sociólogo ou antropólogo não desprezá-lo.

Além da voz (in)articulada emitida da garganta de um falante e dos efeitos sonoros produzidos em computador, há também determinadas trilhas sonoras que, conforme assinalamos, evocam memórias. Cabe ao analista verificar o sujeito que é trazido na associação dessas materialidades em consonância com o visual que as acompanha. A famosa trilha sonora do filme *Psicose* (1960) de Alfred Hitchcock, por exemplo, parece funcionar não como um signo, nem na via saussuriana – em virtude de possuir materialidade e não ser linguístico, nem na via barthesiana, pois mesmo desprovido de arbitrariedade, e constituindo-se de artificialidade, parece faltar-lhe a codificação (comum aos sistemas de significação). Funciona, sem dúvida, como um enunciado cuja emergência só lhe permite significar a partir de vínculos da ordem da historicidade. Como materialidade simbólica inscrita na história, sua aparição ocorre para apontar para algo que lhe é exterior, ou seja, para algo que a sucede (a porção acústica) na sequência do audiovisual. É o *indício* de um acontecimento trágico. De modo análogo, no filme *Tubarão* (1975) do cineasta Steven Spielberg, o som artificial criado e reproduzido antes dos ataques indicia a iminência de uma fatalidade.

Pelo poder que tem de recontar a história, e mesmo recriá-la, a mídia audiovisual permite também o acoplamento de relevantes acontecimentos históricos com determinados sons. Em outros termos, consegue efetuar a junção de porções sonoras com acontecimentos históricos. O resultado é que ocorre uma espécie de simbiose entre *materialidades* e *acontecimentos históricos*, produzindo sentidos. Por exemplo, após a exibição do filme *Titanic*, ocorrida em 1997 (e desde então), é quase impossível não vincular o fatídico evento de 1912 ao filme dirigido por James Cameron e, quiçá, à canção *My heart will go on* de

Céline Dion. Na via oposta, esta música, quando escutada, mesmo que uma simples porção, parece ter se integrado a uma espécie de memória⁷⁴, que além de evocar o filme e talvez o acontecimento específico, indicia outros elementos possibilitados pelo que a película criou (por exemplo, o clima de *romance* que tal sonoridade desperta em virtude da relação dos personagens interpretados por Leonardo DiCaprio e Kate Winslet, evoca também a *imagem*, ou melhor, a cena memorável dos personagens na ponta do navio etc.). Em outras palavras, em seu ressurgimento, é o discurso que se sustenta pelo interdiscurso (memória), isto é, essas relações são construídas e possibilitadas pela difusão em massa de objetos (como os filmes) ou produtos (propagandas) via audiovisual e não se restringem às trilhas sonoras. Por exemplo, no Brasil, quem não consegue associar o ex-piloto de corridas Ayrton Senna ao tema da vitória? Por sua repetição, em todas as suas conquistas, esta vinheta faz rememorar elementos que bordejaram sobre este período da história. Dessa forma, verifica-se a possibilidade da escuta evocar imagens do imaginário social.

Talvez seja necessário, diante do empreendimento desses exemplos e do *corpus* que reclama dispositivos mais precisos, formalizar um conceito que parece essencial para a análise do audiovisual. Este não diz respeito apenas ao fato de um som evocar outro ou de uma melodia rememorar outra; contudo, sem desconsiderar essas possibilidades, concerne também ao fato de um som ou melodia evocar ideias, imagens e objetos, acontecimentos descontínuos e dispersos inscritos na história. Trata-se da *intersonoridade*. No exemplo do tema da vitória, em sua escuta ou na simples ação de “pensá-lo” abre-se todo um leque de possibilidades e perfila-se, em sua saturação, uma série de projeções na imaginação: o piloto Ayrton Senna, seu carro de Fórmula 1, suas vitórias no pódio, as competições, sua morte em 1994 etc. Este som associa-se a materialidades fora dele e estabelece-se uma rede de imagens que constituem domínio de memória. Assim, sobre a memória dos sons, não se trata apenas de criar um novo conceito para a AD, mas de trazer à disciplina um dispositivo que lhe falta, que é, ao nosso entender, essencial, especialmente se se considerar tanto a ampla dimensão de transmissões cujo suporte é audiovisual, bem como, reiteramos, a relevância que a junção de imagens e sons exerce atualmente na produção de subjetividades. Ademais, como atesta Rodríguez (2006, p. 278): “o áudio não atua em função da imagem e dependendo dela; atua como ela e ao mesmo tempo que ela; nossos ouvidos não dependem de forma alguma de nossos olhos para processar informação; atuam em sincronia e em coerência com eles”. Acrescentaríamos à “sincronia” e “coerência” pontuadas pelo autor, que o som pode atuar em desconexão com a

⁷⁴ Como se trata de uma memória social e coletiva, é preciso pontuar que essas incidências não são iguais para todos e nem em todos os indivíduos.

imagem, com o intuito de causar outros efeitos de sentido, negando-a ou ironizando-a, por exemplo. Portanto, se outrora a análise de imagens era tecnicamente mais fácil, deixando o som à deriva de interpretação, atualmente com o recrudescimento de novos artefatos e técnicas, os quais resultam em maior facilidade para trabalhá-lo, não cabe mais colocar o visual à frente do sonoro em pesquisas que tomam o audiovisual como objeto analítico.

Partindo do pressuposto que não se pode priorizar uma modalidade em detrimento de outra, analisaremos, nesta pesquisa, o discurso publicitário audiovisual de cursos de idiomas, contemplando os efeitos de sentido produzidos a partir de suportes cujas telas sejam bidimensionais. Não trataremos, portanto, de sentidos outros que possam emanar desses discursos caso sua manifestação ocorra por meio de possibilidades tridimensionais, comuns em muitos aparelhos televisores:

A tecnologia audiovisual avança, contudo, para a superação da própria noção de tela, com o desenvolvimento de tecnologias em três dimensões que permitem experimentar de forma mais abrangente a situação simulada. [...] É perfeitamente possível que pessoas conectadas em diferentes lugares ‘entrem’ em um ambiente virtual e interajam, como em sites de relacionamento, mas a ilusão da presença física em três dimensões ainda é uma simulação muito restrita ao universo dos jogos e do treinamento militar. (HAGEMEYER, 2012, p. 16-7)

A despeito da restrição colocada por Hagemeyer, isto é, da *simulação* tridimensional, a possibilidade de espectadores experimentarem ambientes tridimensionais é hoje uma realidade incontornável. Esta constatação é pertinente, até mesmo para a Análise do Discurso, uma vez que os modos que as materialidades se apresentam aos enunciatários são indissociáveis e interferem, de algum modo, nos efeitos de sentidos daí derivados: “a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que ele seja, não podem separar-se das modalidades materiais que o dão a ler aos seus leitores.” (CHARTIER [1994] 1998, p. 105). Apesar de Chartier tratar especificamente do livro, é certo que essa relação se estende também a outros tipos de suporte.

Para concluir este capítulo, é pertinente reiterar também que antes mesmo de se realizar a análise sonora, a própria mobilização ou escolha de um som em detrimento de outro é indicativo das posições mantidas pelo sujeito e reforçam os lugares ocupados e sustentados por aqueles que endossam sua produção e veiculação. Por fim, não há como lançar de antemão uma lista exaustiva, por exemplo, de tipologias de substâncias sonoras (ou mesmo de traços antropológicos, quando do visual), isto é, *a priori*, como se fosse possível antever todas as categorizações. É preciso, no mínimo, que o analista se sirva de um instrumental metodológico que lhe permita contemplar de modo pertinente senão os diferentes domínios

dessas materialidades, ao menos, evidenciar o conhecimento de sua existência. Sua exclusão seria, então, um procedimento arbitrário. Seguindo nessa perspectiva, avançaremos, no capítulo seguinte, discorrendo sobre a noção de substância, partindo dos postulados da linguística moderna até chegar à Análise do Discurso.

CAPÍTULO II

A NOÇÃO DE SUBSTÂNCIA DA LINGÜÍSTICA À ANÁLISE DO DISCURSO

O enunciado precisa ter uma substância.

Michel Foucault ([1969] 1995, p. 114)

Neste capítulo, alvitramos realizar uma discussão sobre a análise de substâncias em virtude do discurso publicitário ter como suporte materialidades audiovisuais, riquíssimas desses atributos. Como já assinalamos no capítulo anterior, uma abordagem discursiva que se debruça exclusivamente sobre o verbal não é suficiente para interpretar o discurso publicitário eficazmente. Além disso, estabelecemos a hipótese de que as substâncias, constitutivas das materialidades, além de concorrerem no processo de significação dos discursos que elas integram, também apontam sentidos específicos no interior dessas materialidades.

Sendo assim, propomo-nos discorrer, neste capítulo, sobre tal problemática no interior da Análise do Discurso francesa. Para tal, realizaremos uma breve retomada, partindo das reflexões arroladas na fundação da Linguística moderna, para depois observarmos as possibilidades de uma análise material pelo viés da enunciação. A retomada à fundação da Linguística moderna, mais precisamente ao CLG, e à Teoria da Enunciação não se dará com a pretensão de tomarmos seus conceitos como categorias de análise. Servir-nos-ão como forma de trilhar um caminho cujo percurso apresenta noções que são centrais a esta pesquisa, em especial no que tange à substância. Sobre a questão da enunciação, utilizaremos da noção de *função enunciativa* que é operacionalizada por Foucault em sua arqueogenealogia. Em seguida, verificaremos como o materialismo histórico marxista, base norteadora em Pêcheux, possibilita avançarmos essa questão em pesquisas ulteriores. Na sequência discorreremos sobre a noção de enunciado em Foucault, conceito que serve como aparato metodológico à AD em geral, e a esta pesquisa em particular, e que problematiza a questão da substância de modo bem pertinente. Por fim, em virtude do *status quo*, isto é, da carência de trabalhos inscritos sob o viés da AD que dispõem de terminologia fundamentada, tentaremos trazer

alguns conceitos advindos de pesquisas que tratam sobre a dimensão sonora no âmbito audiovisual com vias a realizar uma análise mais adequada das substâncias do som.

Nesse sentido, a retomada acima assinalada, isto é, da fundação da linguística e da teoria da enunciação, se dá com o intuito de melhor compreendermos os conceitos de forma, substância e materialidade nas proposituras da língua, enunciação e discurso; de uma análise, além das evidências, em torno da imaterialidade da língua; bem como das possibilidades que uma abertura materialista nos oferece. Como se sabe, analisar um discurso implica observar uma complexa rede de fatores que sobre ele intervém: suas condições de produção, os lugares ocupados pelo sujeito na enunciação, a memória retomada, o suporte que o sustenta etc. Além disso, as formas e substâncias investidas nas materialidades não devem ser desprezadas, ao contrário, incidem sobre seu conteúdo. Em outras palavras, analisar determinado discurso (por meio dos enunciados que o constituem), desconsiderando tais elementos, é ignorar deliberadamente um procedimento essencial que incide sobre sua interpretação. Algo como realizar uma análise mutilada do discurso.

De tal sorte, apesar de Michel Pêcheux incluir todas as propriedades inerentes ao discurso em sua teoria, pois a materialidade é composta além do conteúdo, de formas e substâncias; na prática analítica, inúmeras vezes, essa questão é negligenciada. Muitas pesquisas ainda tendem a focar a ideologia presente na linguagem verbal em detrimento de outros atributos que o compõem. Algo impensável se se considerar que os discursos de hoje se apresentam como um complexo construto semiótico e que há mais de trinta anos o *Semântica e Discurso* foi publicado. Talvez essa conjuntura seja um reflexo de certa memória operada no interior da própria AD: seguindo uma prática endógena – refletindo o enfoque de Pêcheux –, as análises recaíram sobre o *conteúdo* dos discursos por muito tempo, sobre as *ideologias* que perpassam os textos políticos, deixando à margem questões que, por serem constitutivas das matérias significantes, deveriam ser tidas como indispensáveis. Nesse sentido, a despeito de existir, ultimamente, um número crescente de trabalhos que se preocupa com certas questões aqui colocadas, como por exemplo, da relação do discurso com seu suporte, acreditamos que ainda é possível avançar nesse sentido. Assim, diante do avanço de novas tecnologias, o discurso inscrito na história e tomado como prática simbólica reclama novas perspectivas de análise.

2.1 A (não) substância da língua e seu paradoxo material

Primeiramente, não há intento em diminuir Saussure nem tampouco fazer coro com aqueles que o condenam em seu gesto de instauração dos fundamentos da Linguística. Poderíamos, como muitos o fazem, censurá-lo por deixar de fora o sentido, o contexto, vários elementos envolvidos na enunciação, a história, o sujeito etc. no talhe epistemológico⁷⁵. Em nosso entendimento, reconhecemo-lo como o precursor da Linguística atual (BENVENISTE, [1974] 1989) e atribuímos-lhe os devidos méritos no estabelecimento de uma ciência. Se se chegou até o estudo do discurso⁷⁶ foi preciso retomar Saussure nem que fosse para, ao menos, contrapor-lhe. Portanto, em busca de definir o que realmente consiste o enfoque da pesquisa Linguística, o mestre genebrino precisou realizar os recortes e, por conseguinte, estabelecer um objeto específico, autônomo, “puro” se se pretendesse dar um valor científico à disciplina. Aliás, utilizamos o nome de Saussure em virtude de nos referirmos ao CLG, cuja autoria lhe foi atribuída⁷⁷.

Diante da necessidade de fixação de limites, especialmente levando em consideração o paradigma científico positivista (formalista e normativo), Saussure embrenha-se nos fatos da língua propriamente dita e a situa como pertencente à Semiologia, uma ciência que viria a estudar os signos gerais no seio da sociedade⁷⁸. A Linguística, como parte dessa ciência geral, nasce para estudar a *língua verbal humana*, distinta de outra Linguística, a da fala, que é

⁷⁵ A partir da publicação dos *Escritos de Linguística Geral* apenas em 2002, verifica-se que Saussure defende a dupla essência da linguagem, não excluindo, portanto, o discurso/fala em suas considerações acerca da linguagem: “a língua só é criada em vista do discurso” (ELG, 2002, p. 235). E ainda pontua: “língua e linguagem são apenas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra. Querer estudar a linguagem sem se dar ao trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente, são as línguas, é uma empreitada absolutamente inútil e quimérica (ELG, p. 128). Assim, a fala (discurso) não pode ser considerada parte secundária nos estudos da linguagem, conforme o CLG deixou a entender por meio de seus editores. Aliás, “a linguística, eu ousou dizer, é vasta. Em especial ela comporta duas partes: uma que está mais perto da língua, depósito passivo, outra que está mais perto da fala, força ativa e verdadeira origem dos fenômenos que logo se avista, pouco a pouco na outra metade da linguagem” (ELG, 2002, p. 232). Estas considerações abrem perspectivas epistemológicas totalmente novas para os estudos que lidarão com a língua e o discurso a partir do século XXI. Nesse sentido, Bouquet (2002, p.17, grifo nosso) declara: “Postulando a linguística da língua como **inseparável** da linguística da fala, ela desenha a heurística de uma dupla linguística na qual, formalmente, são os valores da língua que fazem aparecer os valores da fala e *vice versa*.”.

⁷⁶ Segundo Simon Bouquet (2009), estudioso da obra saussuriana, Charles Bally e Albert Sechehaye suprimiram sistematicamente, ao logo de todo o *Curso de Linguística Geral*, a palavra *discurso*, tomando-a sempre como sinônima de *fala*. Aliás, Bouquet defende que a obra fundadora da Linguística, isto é, o CLG, é apócrifa.

⁷⁷ É relevante pontuar que a publicação do CLG resulta de apontamentos compilados por Saussure, de anotações de alunos que frequentaram seus cursos entre 1907 e 1911 e foram sistematizados por Bally e Sechehaye, dois “discípulos” de Saussure que não frequentaram suas aulas, mas tiveram acesso aos manuscritos. No prefácio do Curso, eles questionam: “saberá a crítica distinguir entre o mestre e seus discípulos?” (SAUSSURE [1916] 1971, p. 4)

⁷⁸ Se no CLG, o conceito de Semiologia se restringe a uma definição de poucas palavras, é nos *Escritos de Linguística Geral* que se percebe uma amplitude maior do conceito dado pelo mestre genebrino. Saussure declara que a Semiologia é igual à morfologia, gramática, sintaxe, sinonímia, retórica, estilística, lexicologia, etc., ou seja, *o todo sendo inseparável* (SAUSSURE, 2002, p. 45).

“incognoscível” e heterogênea (SAUSSURE, [1916] 1971, p. 28). Longe de uma visão míope, para aqueles que o censuram, o Pai da Linguística delimita bem o seu objeto, e um de seus princípios gerais envolve a natureza do signo, cuja constituição imbrica um significante – uma imagem formada na mente do indivíduo – a um significado – o conteúdo ligado àquele. O signo é psíquico e, portanto, não possui materialidade. Portanto, a língua é imaterial, mas possuidora de dada forma. Isso somente é possível, como assinalamos, pelo caráter psíquico que a determina. O significante não é o “som material” (SAUSSURE, [1916] 1971, p. 80), nem tampouco a palavra escrita sobre qualquer superfície, mas antes uma imagem acústica formada na mente humana e que, portanto, não possui substância.

Esse caráter “não substancializado” da língua ocorre em função de ela ser tomada como um sistema de valores puros (SAUSSURE, [1916] 1971, p. 130) e mesmo pelo fato de não existir ideia anterior à linguagem: “a substância fônica não é mais fixa, nem mais rígida; não é um molde a cujas formas o pensamento deve necessariamente acomodar-se, mas uma matéria plástica que se divide, por sua vez, em partes distintas, para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade” (SAUSSURE, [1916] 1971, p. 130). Portanto, não existem substâncias que “produzem” a língua, pois não há materialização do pensamento. Quando o pensamento se forma, a língua, grosso modo, já está lá. A língua é formada (constitui suas unidades) em um processo psíquico que envolve duas massas amorfas: de um lado o pensamento e de outro, concomitantemente, o som. Em outras palavras, pensamento e som se fundem na formação da língua. A linguística trabalha nesse espaço limítrofe.

A despeito de não entrar no domínio da estrutura “material”, a língua é concreta. Parece até paradoxal denominar “estruturalismo” os estudos advindos dos postulados de Saussure. A este respeito, a estrutura à qual remetem os linguistas e outros estudos que se pautam no CLG concerne à estrutura *psíquica*, incorpórea. Por outro lado, veremos logo adiante que, ao se falar em substância, estamos nos referindo aos elementos que revestem a *estrutura material* dos objetos e sons que constituem os discursos, ou seja, já no domínio da linguagem. Poder-se-ia objetar, entretanto, que existe certa concepção materialista na propositura do signo, mais especificamente do significante, uma vez que o mesmo é linear. Sobre esta questão, Saussure ([1916] 1971, p. 84) declara que “o significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha*”. A linearidade é compreendida, então, como uma sucessão temporal dos termos da língua. Além disso, ele postula que “esse caráter aparece imediatamente quando os representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos signos gráficos” (SAUSSURE,

[1916] 1971, p. 84). O que está em jogo, a partir desta citação, é o fato de a assimilação do significante se efetuar pelo som e se submeter ao tempo; o que nos conduz à compreensão de que isto só se torna possível pela materialidade que ele incorpora.

Ora, a realização do significante acontece na fala e se estabelece na sucessão do tempo. Para tal, precisa formar uma substância sonora, que é contínua. Portanto, paradoxalmente contrário à imaterialidade que constitui seu valor, é possível afirmar que o significante é material, ao menos, no sentido da *linearidade que o estabelece*. Ademais, poder-se-ia argumentar, também, sobre qual é o lugar ocupado pela *escrita* na propositura da língua. Uma questão pertinente, especialmente se se considerar que a escrita é uma das formas sgnicas mais utilizadas nos textos da mídia, particularmente da mídia impressa.

Como vimos até aqui, seguindo a linha de raciocínio no interior do CLG, a língua é imaterial, pura e, portanto, não substancializada. Não há elementos ou atributos externos que intervêm sobre ela (seus valores se dão no interior do próprio sistema). A escrita, por outro lado, rompe com a língua incorpórea proposta pelo Curso; é exterior à mesma em virtude do aspecto material que assume. Tal materialização implica uma ligação com a exterioridade como, por exemplo, o envolvimento do sujeito nesse processo. Assim, ela (a escrita) é deixada de lado no CLG, ou melhor, é colocada como um sistema que entra no domínio da semiologia. Além de a língua independer da escrita, se se a considerasse, a propositura de elevar a Linguística a um nível científico poderia ser impossibilitada, visto que, como pontuamos, sua mobilização acarretaria um envolvimento com diversas variáveis. Portanto, é uma exclusão que se revela, dentro dessa concepção de ciência, necessária.

Outrossim, não é demais lembrar que se poderia confundir o significante com o som, uma vez que se o define como “imagem acústica”. O conceito de significante não se liga à materialização sonora. Aliás, o que importa no signo não é o som *per se*, mas suas relações com outros no interior do sistema. Por isso, a imagem acústica é uma imagem mental, psíquica e, portanto, não material. Apesar do paradoxo material inerente à sua definição (valor imaterial *versus* linearidade material) esboçado acima, afirmar uma materialidade na propositura da língua seria ir na contramão, primeiro, do desejo saussuriano por relegar toda e qualquer exterioridade ao seu objeto e, segundo, de um princípio já bem “sedimentado” na Linguística⁷⁹.

⁷⁹ Para complementar, nos estudos neossaussurianos, mais especificamente nos *Escritos de Linguística Geral*, Saussure insiste na natureza incorpórea das unidades da língua : « nature *incorporelle*, comme pour toute valeur, de ce qui fait les unités de la langue » (SAUSSURE, 2002, p. 287).

Como última palavra, ao realizar essa retomada ao CLG, percebemos que se se voltar para o estudo da língua, não cabe falar em substância. Para encontrá-la, faz-se necessário entrar no domínio da linguística da fala, o qual nos permitirá, como consequência, trabalhar no âmbito da estrutura material da língua. A esse respeito, antes de alçarmos essas questões nos estudos da AD, discorreremos sobre tal problemática sob o viés teórico da enunciação.

2.2 Enunciação, Discurso e Materialidade

Antes de prosseguirmos, uma indagação ainda nos inquieta acerca de mobilizarmos a teoria da enunciação neste capítulo: se as noções de sujeito, enunciação e mesmo de discurso em Benveniste não estão na perspectiva da AD francesa, por que então retomá-lo?

Primeiro, convém pontuar que nenhuma teoria surge *ex nihilo*. Se há AD, não é porque Pêcheux a propôs do nada, ao contrário, conceitos em dispersão contribuíram para a constituição desse aparato teórico, incluindo aí a teoria da enunciação benvenistiana. Segundo, o enfoque aqui é tatear possibilidades de se analisar substâncias constitutivas de discursos, mas que possam ter sido deixadas à margem nos estudos da linguagem, mesmo inconscientemente. Assim, buscaremos visualizar os avanços instaurados pela teoria da enunciação no interior da Linguística, bem como as perspectivas de análise material que ela possa nos oferecer sob o enfoque aqui proposto.

Como se sabe, Émile Benveniste é tomado como referência nos estudos que enveredam pela perspectiva da enunciação. Nesses, observa-se um deslocar no campo dos estudos linguísticos e adentra-se no domínio da linguagem, perspectiva que avança os estudos linguísticos gerais e permite considerar alguns elementos envolvidos no discurso⁸⁰, mais diretamente, os personagens do enunciado e o contexto enunciativo. A este respeito, Benveniste (1970, p. 13, grifos nossos) tem foco bem delimitado em seu estudo: “Na enunciação, nós consideramos sucessivamente *o ato em si, as situações onde ocorre, os instrumentos de realização*.”⁸¹

Como Benveniste postula uma análise da língua em uso, a relação entre os sujeitos⁸² é uma condição *sine qua non* para se estabelecer o funcionamento do discurso. Ou seja, nesses

⁸⁰ “Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de renonciation, n'est-ce pas simplement la “parole”?” (ibid)

⁸¹ Do francês : “dans l'énonciation, nous considérons successivement *l'acte même, les situations où il se réalise, les instruments de l'accomplissement*”.

⁸² Sujeito aqui no sentido de produtor do discurso segundo a perspectiva benvenistiana, e que se difere do sujeito proposto pela AD.

moldes, a posição do enunciador e a relação que este mantém com seu enunciatário são determinantes das entidades linguísticas mobilizadas nos textos (as formas pronominais, dêiticos, marcas de ostensão, expressões modalizadoras, palavras e proposições gerais, variações morfológicas etc.). É no ato enunciativo que se processa tal sistema de referências e, concomitantemente, se atualiza o aparelho formal da enunciação. Segundo este linguista: “todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um *modelo constante*. [...] mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso” (BENVENISTE, [1974] 1989, p. 68, grifo nosso). Ademais, as relações de espaço e tempo estabelecidas e o tema desenvolvido nesse processo são decisivos na composição linguística. A enunciação transforma a língua em *discurso* por meio do emprego que o enunciador fizer dela. Sendo assim, é possível declarar, na esteira dessas reflexões, a possibilidade de uma análise material dos discursos desde então. No entanto, com algumas restrições.

A primeira delas recai sobre o enfoque dado ao indivíduo empírico. Aqui, o sujeito do discurso é uma pessoa que se apropria da língua e dela faz uso, não condizente com o sujeito da AD aqui praticada. Se o sujeito é regulador dos dizeres, ele é centrado, não interpelado pelo social, pela ideologia. Sendo assim, esta última não aparece nessa concepção discursiva. No entanto, um belo avanço se revela no fato de as relações e posições dos personagens do enunciado serem determinantes da construção estrutural dos discursos. Uma proposição que ecoa em Pêcheux posteriormente, já em uma concepção histórico-marxista: “as palavras e expressões mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 160). Além disso, há uma ligação da exterioridade com a materialidade textual; algo que implica, em outras palavras, uma interferência da situação enunciativa com a forma e o conteúdo do discurso. Como afirmamos, a possibilidade de uma análise material do enunciado está instaurada. Todavia, seus sentidos (do enunciado) se prendem ao contexto situacional do ato discursivo em si, sendo que a história não é introduzida nessa proposta. Para Benveniste, cada enunciação modifica o sentido de uma palavra, como é demonstrado no estudo do pronome “eu”: cada ato locutório o re-atualiza, ou seja, o “eu” em uma enunciação não é o mesmo em outra, pois esta última já aparece em outra situação discursiva. Isso implica uma movência de significados que um mesmo termo sofre nas diferentes enunciações, mas que se limita, como reiteramos, ao contexto situacional. Esse deslizamento de sentidos é (e não ignorando as peculiaridades de cada caso) subjacente,

também, ao enunciado nas vias de Foucault ([1969] 1995), de cuja noção alguns grupos de AD se apropriaram ulteriormente.

Apesar das possibilidades de uma análise material dos discursos sob os pressupostos acima elencados, tal prática é restringida em virtude do paradigma formalista que circunda tal episteme. Sobre esta questão, há uma preocupação metodológica em trabalhar os sentidos sem romper com o sistema saussuriano. Analisar os discursos de então envolve uma prática cuja ênfase recai sobre as relações sistêmicas e intratextuais. Ou seja, o exercício da linguagem se dá por meio da frase, sendo esta tomada como uma unidade discursiva; ela é a “vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, [1966] 2005, p.139).

Embora a enunciação seja concebida como um ato individual em que se busca articular a relação do homem com o mundo, as interdições que envolvem esta noção incidem diretamente sobre as possibilidades de uma análise materialista por nós levantada. Mesmo abrangendo o aspecto material dos discursos, a problemática da substância fica em suspenso. Fato plausível se se considerar, também, a carência de requinte dos textos da época, isto é, as condições que envolvem a relação discurso-suporte e que se distanciam muito das possibilidades tecnológicas atuais (especialmente no que concerne aos materiais audiovisuais). Por outro lado, é válido ressaltar que a proposta enunciativa traz contribuições peculiares para o campo do “discurso”, especialmente se levarmos em consideração a vanguarda de seus escritos. Como afirmamos a respeito de Saussure e ratificamos nesse momento, é preciso enxergar a totalidade de contribuições de um teórico antes de tecer considerações desfavoráveis a seu respeito. As restrições aqui levantadas não servem de demérito; pelo contrário, se justificam na tentativa de aventarmos possibilidades, conforme assinalamos. Em nosso entendimento, é injusto apontar críticas quando já se tem outros aparatos, mais atuais à mão.

Após estas considerações, concluímos até aqui que: a) a noção de discurso sob o viés teórico da enunciação benvenistiana entra no domínio da exterioridade, mas se limita ao contexto situacional e não abarca a dimensão histórica. Para isso, faz-se necessário trazer o materialismo histórico de Marx ([1848] 2010) para o interior dos estudos da linguagem com vistas a tentar resolver o seu “eterno” problema semântico, em especial, aquele que trata da ideologia; b) em virtude das limitações impostas pela adesão ao aparato formalista da língua (permitindo as análises do “discurso” ao nível frasal⁸³), bem como das condições tecnológicas

⁸³ Contrastando-a com a AD (já instituída atualmente), é fácil apontar as limitações da teoria. Entretanto, as reflexões de Benveniste, por sinal pioneiras, avançaram as análises fonológicas e morfológicas que o CLG

que incidem sobre os discursos da época, adentrar no domínio da materialidade pode se revelar um gesto perturbador para a teoria; c) é um avanço perceber os materiais linguísticos serem alterados, resultante da interação entre os falantes. Todavia, o sujeito é a fonte e não o efeito do discurso.

Enfim, por meio dessa breve retomada e a despeito das restrições colocadas, é possível aventar algumas possibilidades materialistas que a teoria da enunciação nos oferece na análise de discursos. A seguir, avançaremos discorrendo sobre essa problemática sob o viés teórico da AD. Analisaremos o germen norteador da teoria, qual seja a interlocução pecheuxtiana com Adam Schaff e Karl Marx a respeito do materialismo histórico.

2.3 Discurso e História – O materialismo marxista e a problemática da substância na AD atualmente

Conforme assinalamos, percebe-se a impossibilidade de lidar com “substâncias” sob um viés puramente linguístico. A língua, sob a égide do CLG, é uma forma psíquica e imaterial. Já em Benveniste, apesar de se abicar a materialidade; o aparelho formal, como o próprio nome sugere, submete o discurso a restrições formalistas. Por isso, mais do que adentrar na ampla e complexa dimensão materialista (de objetos concreto-reais), é necessário romper as cordas “invisíveis” que amarram o “discurso” ao sistema linguístico, com o intuito de alcançar uma base teórica que fundamente os fenômenos aqui expostos, quer seja a mobilização de substâncias do som e expressão. No entanto, antes de continuarmos, outra questão nos interpela: no que realmente consiste o materialismo histórico marxista?

A este respeito, o próprio Pêcheux elucida que o essencial da tese materialista consiste em colocar a independência do mundo exterior em relação ao sujeito, colocando simultaneamente a dependência do sujeito com respeito ao mundo exterior (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 76). A exterioridade – envolvendo aí as relações econômico-políticas e a produção de conhecimentos – incide diretamente sobre o sujeito. As formas ideológicas inerentes a e exercidas nessa exterioridade funcionam, ao mesmo tempo, como matéria-prima e obstáculo em relação à produção de conhecimentos, à prática pedagógica e à própria prática do proletariado. Estendendo esta reflexão e trazendo-a para o momento histórico pós-moderno atual, o sujeito “dependente” e ligado a essa exterioridade – em especial, ao desenvolvimento tecnológico de *softwares* que operam insistentemente nos discursos da mídia audiovisual –

propiciava, permitindo realizar uma análise do “discurso” sobre o do domínio da frase e que, para a época, já era um avanço.

desemboca em novas possibilidades de práticas e, por conseguinte, em novas materialidades discursivas. É na materialidade discursiva que se evidencia a ideologia e as posições ocupadas pelos sujeitos.

Karl Marx rompe com a concepção de sujeito cartesiano, “nuclear”, uma vez que desloca a autonomia individual de escolha ou decisão para as estruturas sociais e as formas de organização de trabalho. Ele expurga a ideia de homem livre e capaz de determinar suas atitudes nos diversos âmbitos sociais. O sujeito, segundo ele, se submete às condições sociais, econômicas e políticas que lhe são impostas. Em seu manifesto comunista escrito juntamente com Engels, critica ferozmente a burguesia e a exploração operada pelos sistemas de produção pós-revolução e defende o comunismo como forma de distribuição igualitária de riquezas: “o comunismo não retira a ninguém o poder de apropriar-se de sua parte dos produtos sociais, apenas suprime o poder de escravizar o trabalho de outrem por meio dessa apropriação” (MARX, [1848] 2010, p. 7). O indivíduo, segundo a concepção marxista, difere-se do sujeito iluminista, regulador diante da sociedade e dos fatores que lhe são externos; ao contrário, o sujeito proletário se via inserido em um sistema de coerções, submetido às imposições burguesas. Para Marx, as mudanças devem ocorrer externamente, no meio social, para que o indivíduo possa ter a oportunidade de se beneficiar delas. De tal sorte, o marxismo é constitutivo da teoria do discurso não apenas no que concerne ao sujeito, como também na noção de sentido por justamente trazer a ideia de interpelação. Pêcheux remonta a Marx com o intuito de sustentar que os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos vinculam-se às posições sociais ocupadas pelos sujeitos nas relações estabelecidas na interlocução.

Nessa direção, podemos afirmar, por um lado, que os discursos de hoje não são os mesmos de trinta, cinquenta, cem anos atrás. Se há novas ferramentas tecnológicas, os discursos são, entre outros fatores, condicionados por essas novas tecnologias⁸⁴. Afirmarmos isso pelo fato de ser impossível analisar os discursos na era da liquidez⁸⁵, utilizando dispositivos teóricos que não se atualizam. A base epistemológica da AD precisa acompanhar os novos materiais significantes e considerá-los em sua amplitude. Por outro lado, sob a base marxista, as novas materialidades são vistas como objetos-concretos; esses materiais se tornam objetos reais e históricos. Portanto, para ganharem existência empírica, passam e, ao mesmo tempo, sofrem os efeitos de seu processo de “substancialização”.

⁸⁴ É válido destacar que os discursos contemporâneos não são, certamente, condicionados apenas pelo advento de novas tecnologias. No entanto, cabe nesse trabalho dar enfoque a essa discussão.

⁸⁵ Bauman (2005) apresenta o conceito de modernidade líquida, o qual se liga à miscigenação cultural e social e consequentemente à fragmentação de sujeitos, de identidades, de culturas. Em tempos de globalização, não há mais fixidez, no sentido de tendência única e exclusiva, nos diversos espaços sociais (cultural, artístico, político, filosófico etc.).

Feitas estas considerações, se na época de Pêcheux já se utilizavam de ferramentas tecnológicas, tal como o computador (embora ainda com recursos bem mais modestos), atualmente com o advento de modernos *softwares* de imagem e som as possibilidades são praticamente inesgotáveis. As múltiplas combinações de sons, a mutação de imagens, suas junções e enquadramentos, apenas para citar alguns exemplos, permitem a criação e formação de espaços discursivos diversos. São mudanças histórico-tecnológicas que impõem à AD novas perspectivas de análise. Aliás, o processo de conhecimento como um todo deveria estar intrincado à evolução tecnológica que o acompanha, o que nem sempre ocorre, pois como afirma Piovezani (2006), existe certo descompasso entre as transformações do objeto analisado e o alcance interpretativo da teoria e do método que tentam compreendê-lo.

Ademais, quando Pêcheux propõe uma teoria do discurso, fica evidente que sua concepção de ideologia *não* se prende à materialidade discursiva, “se prende” no sentido de que o processo de significação não se efetua exclusivamente por meio da superfície linguística, nem do texto por si: “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, [1969] 1990a, p. 79). Para funcionar, para se verificar seus efeitos de sentido, faz-se necessário analisar como a exterioridade ganha espaço no interior do sujeito, por meio das práticas discursivas. No escopo dessa questão, os objetos concretos-reais são de sumo interesse para a tese materialista, pois são objetos de conhecimento, portam conteúdos e são ideológicos. Nesse sentido, a materialidade não é ignorada; ao contrário, é por meio dela que se torna possível analisar como as substâncias concorrem na produção tanto do discurso que acompanham como da constituição da subjetividade do sujeito.

Um discurso só assume determinada forma em virtude de seu suporte e das condições sociais e tecnológicas que incidem sobre ele. Como prática que é, ao se materializar, o enunciado se torna objeto analisável e passível de interpretações segundo as posições dos sujeitos que com ele “dialogam”. Nesse sentido, as substâncias são os elementos que constituem os enunciados; não é o texto em si (as palavras, frases e proposições), nem tampouco os textos não-verbais (as imagens, fotos e gráficos), mas sim as propriedades que sustentam esses materiais. Importa ao analista observar a mobilização desses elementos que, investidos nas materialidades, concorrem, como observamos, nos processos de significação dos discursos.

É relevante acrescentar que tal problemática não concerne apenas aos discursos escritos, mas àqueles produzidos e difundidos por outros suportes, tais como o discurso oral – objeto contemplado nessa pesquisa. Analisar um discurso que agrega aspectos sonoros (voz e

música) não consiste simplesmente em transcrevê-lo para o papel, pois o discurso na modalidade oral é muito diferente do escrito. Enquanto o discurso formado por significantes visuais (textos e imagens) se materializa no espaço, o discurso oral, composto por significantes sonoros, se realiza no tempo. É preciso observar, no interior da oralidade, os efeitos que essas substâncias causam sobre o discurso. A linguagem falada implica uma série de propriedades, como aquelas constitutivas do som: intensidade, tom, timbre. Atributos que incidem diretamente sobre os sentidos do dito, como se verifica, por exemplo, no caso da ironia, que é marcada, nesse caso, a partir de entonação específica. Ademais, se houver musicalidade, outros elementos são mobilizados e, como consequência, deverão ser observados também. Cabe à AD avançar essas questões nas práticas analíticas das materialidades que envolvem tais propriedades. Tais considerações sinalizam a responsabilidade que recai sobre a teoria em propor analisar materiais tão complexos. A título de ilustração, questionamos: se se tomar uma música como objeto, o analista deveria ser conhecedor, pelo menos minimamente, de teoria musical, ou seja, de aspectos técnicos que envolvem a melodia e o som para não correr o risco de comprometer a pertinência de sua interpretação? Uma questão perturbadora, mas que merece ser pensada.

No dizer de Courtine, o preço a ser pago pela AD por trazer a história para o seu interior é bastante alto e implica uma cara consequência: “o analista do discurso *deve se tornar historiador do seu domínio empírico*, desse segmento de realidade histórica na qual ele recolherá dados que organizará em *corpus*” (COURTINE, 2010, p. 24, grifo nosso). De tal sorte, diante de um *corpus*, cuja materialidade envolve diferentes propriedades (som, voz, hipertexto, por exemplo), a teoria precisa estar equipada com aparatos à altura dessas propriedades. Sendo assim, se pretendermos seguir na perspectiva de Pêcheux, a tendência, ao que nos parece, é ver a disciplina se diversificar e se desfragmentar em especialidades cada vez mais distintas na medida em que recrudesçam as exigências dos diversos materiais significantes. Aliás, a AD não é mais aquela do discurso político *stricto sensu*, mas se abriu para os discursos fluídos e sincréticos na era da modernidade líquida. Prospectivamente, caber-lhe-á, se não quiser ser acusada de impotente, servir ao analista instrumentos teórico-metodológicos que bem indiquem o que deve ser considerado nas análises de discursos, levando em consideração a constituição, formulação e circulação que incidirem sobre eles, bem como a complexidade semiológica que os envolverem – abarcando aí suas dimensões histórica, material e tecnológica.

2.4 Enunciado e Substância

Avançaremos, neste tópico, discorrendo sobre a noção de enunciado em Michel Foucault. Ele é o primeiro pensador a fundamentar um dispositivo (nesse caso, a noção de enunciado) que aponta explicitamente a substância do discurso. Este conceito está fundamentado em *Arqueologia do Saber* e possibilita avanços significativos na área, especialmente se se considerar que sua publicação se deu ainda em 1969 (FOUCAULT, [1969] 1995). Para este autor, o enunciado é um pequeno fragmento que precisa de um suporte material, é produzido por um sujeito e tem uma data e lugar, e não se confunde com palavra ou frase, pois discurso e língua não estão no mesmo patamar de existência⁸⁶. É como um “elemento suscetível de ser isolado e capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele” ([1969] 1995, p. 90). Analisar um enunciado implica observar as regras que estabelecem suas condições de aparição, sua produção na história, as suas correlações com outros enunciados, seu papel desempenhado em meio a outros no jogo enunciativo, seus limites, qual memória é retomada e efeitos de sentidos produzidos nesse contexto. O enunciado não possui critérios estruturais de unidade, é antes uma função que se exerce verticalmente e que cruza o domínio de estruturas e unidades possíveis (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 98). Não existe enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel em meio a outros, se integrando em um jogo enunciativo: “o enunciado está ligado a um referencial que não é constituído de coisas, de fatos, de realidades ou seres, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 105). Além de palavras ou frases, um enunciado pode ser, também, um símbolo, imagem, gráfico, tabela, organograma, desenho etc. É como “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo no discurso” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 90), sendo ao mesmo tempo não visível e não oculto. Ora, é não oculto, pois se materializa sob a forma de palavras, imagens e sons efetivamente produzidos, e não visível, pois, no momento de sua irrupção, ele não é mais o mesmo, sendo

⁸⁶ Para complementar essa informação sobre a (não) relação entre língua e enunciado, Foucault destaca: “É evidente que os enunciados não existem no sentido em que uma língua existe e, com ela, um conjunto de signos definidos por seus traços oposicionais e suas regras de utilização; a língua, na verdade, jamais se apresenta em si mesma e em sua totalidade; só poderia sê-lo de uma forma secundária e pelo expediente de uma descrição que a tomaria por objeto; os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Se não houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua).” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 96)

“necessária certa conversão de olhar e atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 128).

Sob a ótica foucaultiana, o enunciado precisa ter, também, **substância** (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 116). Isso concerne às propriedades constitutivas de sua materialização: cor, textura, contorno, tamanho, detalhe, e não somente. Destarte, se um de seus atributos mudar, sua identidade também será alterada. Como átomo do discurso, possui um referencial que funciona como princípio de diferenciação e cuja natureza precisa ser especificada. Assim, cabe ao analista especificá-lo, isolá-lo, compreender suas relações com outros enunciados e reatualizá-lo. Esta noção dá sustentação teórica para se analisar diferentes objetos que compõem determinado *corpus*, bem como as substâncias que os constituem e os revestem e que são indispensáveis na constituição dos sentidos. O enunciado é sempre dotado de materialidade, seja a vibração sonora da voz que o pronuncia, dada expressão do rosto ou a cor de um objeto presente na tela que lhe dá sustentação. Isso implica imposição de limites a despeito de seus critérios gerais de definição serem numerosos e não deixarem ao enunciado toda a sua extensão: “é como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente; como se seus caracteres fossem em número menor e menos difíceis de serem reunidos; mas como se, por isso mesmo, ele recusasse toda possibilidade de descrição” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 95).

A definição de enunciado possui estreita relação com discurso, pois este último é composto e se materializa por meio desses “átomos” que ao se unirem exercem dada função. Não é possível limitá-los a uma forma fixa estabelecida de antemão, daí o ponto de aplicação do analista é verificar o que de fato habita no interior do enunciado considerando sua emergência no *fait divers*⁸⁷ da mídia. Como afirmamos, o discurso de modo geral, bem como o discurso difundido pela mídia audiovisual em particular, ganha corpo e existência em seus processos de materialização e circulação. Processos estes em que os sentidos não passam incólumes. Ao contrário, os discursos se revestem de particularidades específicas, as quais corroboram os fenômenos de significação. Assim, diante do exposto e a partir das possibilidades instauradas, cabe à AD avançar e desenvolver métodos que apontem os efeitos sofridos pelos enunciados em seus processos de substancialização, bem como quais os sentidos oriundos daí.

⁸⁷ Informação sensacionalista.

2.5 Substâncias do som

Na literatura especializada sobre comunicação defendeu-se, e ainda se defende, certa primazia do imagético sobre o sonoro. Isso é resultado de fatores históricos em que a fixação, retenção e análise da imagem são mais fáceis do que a do som. À diferença dessa concepção, concordamos com certos autores, como é o caso de Rodríguez (2006), que defendem o fato de a visão não ter preponderância sobre a audição. Em outros termos, o argumento de que o sistema visual comanda o auditivo não se sustenta pelo fato de que uma das funções da audição é indicar a presença de estímulos nas áreas que normalmente não são cobertas pela visão. Ou seja, enquanto o ouvido cobre constantemente os 360° que rodeiam o ser humano sem depender da posição do corpo nem da quantidade de luz presente, a visão cobre somente 180° e depende de luz e da postura do receptor (RODRÍGUEZ, 2006). Desse modo, “com base nos estímulos sonoros captados em toda essa área a qual a visão nunca tem acesso, o ouvido indica para o sistema perceptivo o lugar de onde provêm informações, que somente depois de serem ouvidas passam a ser analisadas imediatamente pelo sentido da visão: movimentando o corpo, abrindo os olhos, iluminando determinado espaço etc.” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 275). Diante destes exemplos constata-se que a escuta não pode ser colocada em segundo plano em relação ao olhar, e nem tampouco se reduzir a mero acompanhamento redundante da imagem. Isso é plausível se se observar a relevância do som ao produzir determinados efeitos, orientar ou reorientar a narrativa etc. na publicidade audiovisual, e cuja remoção a tornaria, em muitos casos, praticamente incompreensível. Portanto, diante da realidade de que os estudiosos da área subordinaram a sonoridade à imagem por longo tempo, das inúmeras distorções conceituais dos atributos constitutivos do som (MONTEIRO JÚNIOR; MEDEIROS, 1998), bem como da escassa tradição de análise do audiovisual no âmbito da AD ou, quando de sua emergência, ser efetuada amiúde de modo superficial, os quais conduzem-nos à falta de conceitos e dados mais fidedignos, constata-se a imperiosa necessidade de uma problematização acerca dos aspectos que envolvem o som no âmbito do discurso audiovisual de modo pertinente.

Nesse sentido, é certo que alguns trabalhos já avançam no sentido de evidenciarem que, de alguma maneira, grosso modo, *o som significa*. Dito de outro modo,

trata-se não diretamente do significante formado em sua linearidade e em sua vocação a fazer signo, mas daquilo sem o qual algo como forma material *sígnica* não se estrutura, a saber, o elemento sonoro como forma bruta articulando unidades significantes. Trata-se, portanto, da matéria acústica tanto no que articula quanto no que não articula em termos de estruturação da materialidade significante. É

previsibilidade da articulação que faz da voz o espaço pré-nupcial do advento do discurso. Previsibilidade é expectativa de já-dito, voz é o território como condição material *sine qua non* do acontecimento discursivo. (SOUZA, 2013, livro no prelo)

Assim, há uma necessidade no âmbito sonoro de um modo geral, e no estatuto vocal de modo particular, não apenas em configurar os meios pelas quais a sonoridade serve à voz para fabricar efeitos de sentido, mas também como essas propriedades são nomeadas no domínio da prática analítica. Aliás, este é apenas o primeiro passo em direção a uma compreensão mais pontual sobre o som. Nesse sentido, em um recenseamento de pesquisas que tocam a questão da substância sonora na alçada da AD, percebemos, nos poucos trabalhos encontrados, uma ausência de definição mais precisa dos aspectos que o caracterizam. É certo também, conforme defendemos no primeiro capítulo, que em seu interior pode funcionar uma memória histórica, a qual cunhamos intersonoridade, e que se refere à existência histórica das formas sonoras. Nesse diapasão, somos levados a examinar essas propriedades sem descurar do fato de que para a AD mais importante do que a forma de que o discurso se utiliza para se manifestar, coloca-se a questão da interpretação, isto é, dos sentidos que tal material produz. Assim, lidar com as substâncias do som não concerne à compreensão de todos os seus pormenores, mas de trazer à disciplina conceitos fundamentados que podem ser aplicados às análises desse material de modo mais acurado. Portanto, não se trata simplesmente de analisar o conteúdo d'o *que* é dito, mas o *como* é dito, ou seja, as substâncias que o acompanham (o dito) e que se estendem ao alcance da escuta.

Todavia, antes de adentrarmos nas propriedades principais do som é preciso destacar que diante da necessidade de tomá-lo (o som) como objeto de estudo, se origina o conceito de *objeto sonoro*. Assim, como as formas acústicas possuem estruturas complexas, é preciso encontrar métodos para delimitar o som de forma objetiva, em unidades que nos permitam estudá-lo com o intuito de compreender os limites daquilo que se analisa. Portanto, por *objeto sonoro* compreende-se “qualquer som que isolamos fisicamente ou com instrumentos conceituais, delimitando-o de forma precisa para que seja possível estudá-lo”. Vinculado a este, há a noção de *forma sonora* que se trata de qualquer som identificável e reconhecível por meio de alguma de suas características acústicas. (cf. RODRÍGUEZ, 2006, p. 55-56, grifos do autor).

Em nossa incursão pela literatura especializada ao focalizar a análise do som, constatamos três conceitos que se apresentam indispensáveis⁸⁸: *timbre*, *intensidade* e *tom*. O

⁸⁸ É importante destacar o conceito de *duração* que se refere ao tempo que determinado *objeto* ou *forma sonora* se estende na cadeia acústica.

primeiro, e esta ordem é apenas sistemática – não implicando maior ou menor relevância entre eles –, é o de *timbre*. É no interior dessa noção que se evidencia a “identidade” de cada som peculiar, mas que em termos de delimitação, ainda não possui definição mais rigorosa. O vocábulo *timbre* é definido pelo dicionário como a “*qualidade* que distingue um som, independentemente de sua altura (tom) ou intensidade”⁸⁹. Edouard Garde ([1954] 1965, p. 37), estudioso do som, o define como “uma dimensão muito complexa” em seu livro *La voix* publicado pela primeira vez ainda na década de 1950. John Pierce (1965, p.170), pesquisador americano em engenharia acústica, declara que o conceito de timbre é “muito complexo” e acrescenta que “nossos conhecimentos sobre o timbre são ainda incompletos”. Zwicker e Feldtkeller (1981, p.5), pesquisadores alemães na área de física acústica, afirmam, por sua vez, que ainda não foram encontrados nomes apropriados para caracterizar com precisão o timbre de um som. Rodríguez (2006, p. 101) também aponta a complexidade que envolve a definição deste estatuto: “é um conceito consideravelmente ambíguo e complexo que deve ser desenvolvido, por sua vez, em várias dimensões”. A dificuldade central é, portanto, definir com precisão o que de fato compõe essa qualidade do som.

Nesse caminho, ao postular uma taxonomia das formas sonoras, Rodríguez (2006, p. 210, grifo nosso) declara que “existe no âmbito da audiovisualidade, tanto no trabalho puramente industrial como no trabalho de pesquisa, *uma grande necessidade de dispor de terminologia fundamentada, básica e comum sobre o som*”. No que tange às substâncias no âmbito do timbre, não há, portanto, concordância entre os diversos teóricos.

É aqui que começam a aparecer sérios problemas terminológicos e de concepção formal. Para falar desse caráter interno, ou tímbrico, os pesquisadores da música incluem a forma do ataque⁹⁰ e falam de **sonoridade global**. Já aqueles que se dedicam à composição musical, quando falam do efeito perceptivo que determinado som produz globalmente utilizam palavras como **cor** ou **textura**. Os estudiosos da voz cantada têm seus próprios critérios para descrever os matizes internos do som de uma voz, e falam da **claridade**, do **mordente**, do **brilho**, da **densidade** ou da **personalidade do som**. Por fim, e apesar de tudo o que expusemos anteriormente, os linguistas entendem o timbre como algo fechado que é inerente a cada fonema; assim, diante de dois sons de /a/ diferentes que tenham o mesmo tom e a mesma duração, em vez de falar de diferenças tímbricas falam de **traços acústicos** que dependem do orador. **Em suma, não há concordância sobre esse tema.** (RODRÍGUEZ, 2006, p. 214, grifos nossos)

⁸⁹ Segundo o dicionário Michaelis *on-line*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>

⁹⁰ É preciso destacar que na linguagem audiovisual uma definição é comum a todos os campos quando se referem ao som: seu início denomina-se *ataque*, o “meio” é o *corpo* e, seu fim, a *queda*. Assim, todo ente sonoro possui *ataque*, *corpo* e *queda*.

Como se verifica, para tratar do “caráter interno” do som, diferentes nomenclaturas são utilizadas: cor, textura, claridade, mordente, personalidade do som, traços acústicos etc. Em outros termos, ao tratar sobre o mesmo objeto, pesquisas inscritas em diferentes áreas, tais como narrativa audiovisual, física acústica, ou fonologia se utilizam de terminologia própria. Para nós, analistas do discurso, cabe retomar as palavras do autor, grifadas no parágrafo anterior, ou seja, atentar-se para a *grande necessidade de dispor de terminologia fundamentada, básica e comum* sobre o som nos âmbitos teórico e analítico da AD. Isso não significa que tratar das substâncias do som seja um exercício impraticável. É apenas necessário compreender que o timbre é um resíduo deveras complexo que ainda não alcança (se é que se alcança) delimitação precisa em virtude da própria riqueza de frequências inerente ao campo da acústica.

No entanto, a complexidade dessa dimensão sonora não significa ausência de tentativas em apreendê-lo. É com base nessa necessidade que Rodríguez propõe determinados critérios que podem ser aplicados na analítica da substância sonora. O primeiro deles é o timbre, que traz em seu interior a noção de harmonicidade, ou seja, o grau de limpeza e agradabilidade ao se escutar um som. Nessa via, o autor aponta que o som possuirá textura suja, áspera ou transparente. A questão do sotaque parece ser colocada no âmbito do timbre fonemático, local onde há o reconhecimento (ou distinção) de vogais, por exemplo. Além disso, há no interior do conceito tímbrico o reconhecimento das ressonâncias do local em que a enunciação é proferida. A materialidade sonora, enquanto superfície de investigação, produz significações a partir de tais ressonâncias, como é o caso do eco. Como afirmamos, no interior da substância sonora, o conceito mais complexo é o de *timbre*. Este é o que dá identidade pessoal ao som e faz com que duas pessoas sejam identificadas mesmo enunciando em um mesmo tom e intensidade uma mesma frase. Para a AD, enquanto teoria de interpretação, cabe apontar como a substância sonora, como contraparte significativa da enunciação, produz sentidos. Outrossim, cabe à AD não negligenciar as relações sonoras, ou melhor, tímbricas, com a identidade do sujeito que é trazido pela voz.

Ao buscar fundamentação para a análise das substâncias do som, nos deparamos com um segundo conceito, o de *intensidade*, também denominado *volume* ou *potência*. Seu aumento ou diminuição produzem respectivamente a sensação do som mais ou menos forte. Para a AD essa noção pode ser útil no sentido de se pensar como a mudança de intensidade de, por exemplo, certas palavras implica a concomitante necessidade de o sujeito evidenciar ou apagar (e isso nem sempre ocorre de forma consciente) determinados aspectos de que trata no interior de seu discurso. Como bem nota Souza (2013, livro no prelo): “no plano da prosódia,

o cuidado com o emprego da intensidade ou volume da voz evita que o falante passe impressões indesejáveis. Alguém que fale em volume muito baixo, por exemplo, induz a imagem de uma pessoa insegura. O contrário gera o efeito socialmente indesejável de esnobismo ou grosseria”. Em outros termos, na propaganda, a alteração na intensidade sonora implica diferentes nuances que produzem o sujeito e permite-lhe fazer-se “ver” a partir dessas oscilações. Outrossim, tal mudança pode apontar também o início ou desfecho de dada enunciação.

O terceiro e último conceito é onde se encontram os níveis graves e agudos. Denominado *tom*, possui quatro variações que se definem como: agudo (tom de uma voz feminina muito aguda); médio alto (tom de uma voz feminina normal); médio baixo (tom de uma voz masculina normal); e grave (tom de uma voz masculina muito grave). Esta noção é útil no sentido de se pensar as relações que a tonalidade estabelece com a pessoa do discurso, definindo, por exemplo, questões atinentes ao gênero do enunciador. É aqui que se permite verificar também se há ou não um tom natural por parte do locutor ou se de sua voz emana tristeza, alegria, ironia, cansaço ou culpa, só para citar alguns. Em outros termos, é pelo tom que se torna possível analisar variações micromelódicas emocionais, conforme defende Rodríguez (2006, p. 276). Nesse sentido, a análise dessas variações não é deixada à deriva da intuição do analista⁹¹ no que tange exclusivamente à análise da substância sonora. Certamente que tal analítica deve implicar uma observação criteriosa de outros elementos do discurso, tais como os gestos e traços antropológicos, algo que o autor que escreve estas linhas defende e que corroboram, indubitavelmente, na compreensão do sujeito que é trazido pela voz.

Tratar do som implica também lidar com o silêncio. Na verdade, no âmbito físico, das substâncias sonoras, o silêncio não existe, pois cientificamente não há ausência absoluta de som. Mesmo em uma situação em que se afirma não existir nenhuma propriedade ou ente sonoro⁹², há sons que estão no limiar da escuta humana e que se propagam pelo ambiente. O que existe de fato é a percepção do silêncio que ocorre quando há queda brusca ou pausa na enunciação. Outrossim, o silêncio no audiovisual não constitui ausência de comunicação, pois além do áudio, ou melhor, de sua ausência, existe a mensagem visual que se segue. Ademais, há efeitos que só podem ser causados por determinados modos de não dizer, tal como a pausa

⁹¹ Ao mobilizarmos a expressão “intuição do analista”, é relevante retomar as considerações de Pêcheux na instauração da AD e pontuar a impossibilidade de haver uma prática de análise em que o autor possa “quebrar o espelho da subjetividade” ou assumir uma postura em que há uma “dessubjetivação subjetiva do sujeito”. É uma tentativa realista metafísica que não se sustenta (cf. PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 178).

⁹² O *ente sonoro* ou *ente acústico* é denominado como “qualquer forma sonora que, tendo sido separada de sua fonte original, é reconhecida pelo receptor como uma fonte sonora concreta situada em algum lugar de um espaço sonoro” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 57)

brusca que permite ao enunciatário o “pensar sobre”, ou o “tirar suas próprias conclusões”. Para o analista é relevante verificar as hesitações e pausas no interior dos discursos e os efeitos de sentido que daí emanam, observadas a pertinência dos modos específicos de discursivização em relação aos objetivos da pesquisa e sua relevância em meio ao discurso de que faz parte. Nesse sentido, ao tratar sobre o silêncio em um contexto que envolve a operação de técnicas de poder, Foucault (1988, p. 33-34) esclarece que “não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros”. Deslocando essas interdições do dizer para o discurso publicitário, quando há ausência de palavras na boca do ator que participa da propaganda, como é o caso do aprendiz brasileiro de LE que “não consegue falar” e permanece calado⁹³, é preciso, como indica Foucault, verificar como se separam estes daqueles a quem se outorga o poder da fala, bem como de que modo se efetuam as distintas maneiras de não dizer e os discursos a eles autorizados, levando em consideração aspectos de ordem social, cultural e históricos que envolvem esses diferentes sujeitos.

Realizado este trajeto, verificamos, neste capítulo, que sob uma perspectiva estritamente linguística não há possibilidade de se falar em substância. Para isso, é preciso romper com o estritamente linguístico, o qual permitirá adentrar no domínio da estrutura material da língua. Nesse sentido, verificamos os percursos, bem como restrições, instaurados pela teoria enunciativa de Émile Benveniste. Na sequência, averiguamos as possibilidades analíticas em questão no imo da Análise do Discurso sob a égide de Michel Pêcheux. Constatamos que do lugar que lhe compete como teoria da linguagem, cabe à Análise do Discurso apontar direções rumo às extensões das propriedades dos objetos a serem analisados e, concomitantemente, estabelecer métodos precisos que deem conta dos complexos funcionamentos discursivos na contemporaneidade. Nesse ínterim, o conceito de enunciado se mostra profícuo para a análise de substâncias uma vez que Foucault, ao fundamentá-lo, não prioriza o linguístico, para ele o enunciado exerce uma função, e irrompe em práticas historicamente constituídas. É a partir dessa proposta que elencamos os principais elementos inerentes às substâncias sonoras, quer sejam o *timbre*, a *intensidade* e o *tom*, conceitos problematizados por pesquisadores da linguagem audiovisual e que, entre outras razões de aqui se exporem, visam suprir a escassez

⁹³ É preciso balizar que há aprendizes que não “se permitem” adentrar nessa ordem discursiva, nesse espaço discursivo da língua estrangeira, conforme, por exemplo, bem trata Revuz (1998). Ou seja, os efeitos desses discursos não se dão de modo “igualitário” sobre todos os sujeitos aprendizes.

de termos técnicos adequados no campo da AD⁹⁴. Sendo assim, acreditando estarmos munidos de um saber que nos permite contemplar as materialidades que circulam no discurso publicitário audiovisual de modo mais pertinente, avançaremos para o terceiro capítulo desta tese, ainda de base teórico-metodológica. Portanto, intitulado *Discurso Publicitário e Ensino de Língua Inglesa no Brasil: Especificidades do objeto e método*, o capítulo subsequente se apresenta com o intuito de apreendermos o objeto da pesquisa, o qual, por sua natureza heterogênea, também implica uma problematização histórica sobre aprendizagem de língua inglesa no país; além disso, exporemos os critérios de ordem metodológica adotados nesta pesquisa.

⁹⁴ Em um recenseamento por pesquisas no campo da AD que tocam na questão do som, entre os poucos trabalhos encontrados, nenhum efetua uma problematização conceitual das noções ora apresentadas.

CAPÍTULO III

DISCURSO PUBLICITÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: ESPECIFICIDADES DO OBJETO E MÉTODO

Esta análise dos discursos sobre a qual estou pensando se articula com o trabalho efetivo dos historiadores.

Michel Foucault ([1971] 1996, p. 53-54)

Após termos tratado no capítulo I sobre Análise do Discurso e Semiologia, e no capítulo II havermos traçado um percurso histórico-epistemológico da noção de substância desde a instauração da Linguística moderna⁹⁵ até os estudos do discurso atuais, ainda nos resta apresentar, neste terceiro capítulo, as especificidades do objeto e do método da pesquisa. Assim, depois de apresentadas as relações da semiologia com o discurso publicitário no Capítulo I, faz-se ainda necessário efetuar uma caracterização mais pontual do objeto ora tomado para análise, quer seja o discurso publicitário. Tal será, portanto, a tarefa reservada ao primeiro tópico deste capítulo. Em face de sua natureza (do objeto), ou seja, do imbricamento entre o discurso publicitário e o discurso institucional, mais especificamente levando em consideração o fato de se analisar o discurso de cursos de idiomas, esboçaremos, na sequência, algumas linhas gerais daquilo que intitulamos *Especificidades do objeto: histórico do ensino de língua inglesa no Brasil*.

Assim, como esta pesquisa alvitra analisar o discurso de quatro diferentes cursos de idiomas via publicidade (aliás, tal caracterização será apresentada no terceiro tópico), a análise será melhor empreendida se seguirmos as orientações de Foucault no que tange aos princípios reguladores para a análise de discurso (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 50-54). Entre estes, há o princípio analítico de “não passar do discurso para o seu núcleo interior, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às *suas condições externas de possibilidade*” (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 50, grifo nosso). Ora, o discurso, definido como um conjunto de acontecimentos discursivos e produzido em uma dispersão material,

⁹⁵ Sobre a instauração da Linguística como ciência, observar o que consta no capítulo II, notadamente no tópico 2.1, intitulado *A (não) substância da língua e seu paradoxo material*.

desenha-se na história e consiste na relação entre sujeitos. Cabe a nós voltar para as suas *condições externas de possibilidade*, para o seu deslocamento na história, buscar seus nexos de causalidade, bem como suas regularidades, elementos fundamentais para uma analítica histórica do discurso (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 53). Logo, em face da natureza do objeto, assim propomos avançar. Por fim, na sequência, e para fechar este capítulo, após a descrição dos institutos tomados para análise, precisaremos os procedimentos utilizados na seleção dos cursos, das propagandas e, enfim, dos enunciados nelas presentes.

No Brasil, o ensino de língua inglesa ocorre atualmente em diversos e diferentes contextos: universidades, escolas públicas e particulares, institutos de idiomas e internet. Todavia, tanto nas universidades quanto nas escolas públicas e particulares de educação básica o enfoque recai, em geral e predominantemente, na leitura da língua. Além das políticas públicas (PCN do ensino fundamental, PCN do ensino médio), citadas neste capítulo, de que o ensino de língua estrangeira na educação básica deve se voltar para as habilidades de leitura e escrita, há também a crença de que o aprendiz não dominará a língua inglesa na graduação (licenciatura em língua inglesa), acreditando-se ser necessário, portanto, recorrer a um centro de idiomas particular para aprendê-lo. Outros cursos universitários que possuem a língua inglesa em seus currículos (por ex. Engenharias, Tecnologia da Informação, etc.), a abordam sob uma perspectiva instrumental (geralmente de leitura e interpretação textuais). No entanto, muito recentemente, alguns programas governamentais, tais como o *Inglês sem Fronteiras*, podem contribuir para alterar esse quadro. Isto ocorre sob os auspícios dos PCN que justificam a função social dessa habilidade no ensino da LE no país em vista das condições sociais existentes. Entre as justificativas para o ensino de LE (língua inglesa) na educação básica se “reduzir” à habilidade de leitura, o documento oficial declara:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Nos PCN do ensino médio, destaca-se a relevância do ensino em relação à vida profissional e às exigências do mercado de trabalho (BRASIL, 2000, p. 27). Dessa forma,

apesar de os documentos públicos traçarem um panorama de ensino de língua estrangeira no país e evidenciarem o que se deve ou não fazer, na prática parece-nos que pouco se avançou até o momento. Em outros termos, o ensino da LE é sinônimo, grosso modo, de exercícios descontextualizados, ênfase sobre o sistêmico em detrimento do discursivo e ausência, em geral, de atividades realmente significativas para o aprendiz. Portanto, o ensino de produção e recepção da habilidade oral compete quase exclusivamente aos cursos livres, isto é, aos institutos particulares de idiomas e cursos *on-line*. É nesse íterim que nos interessa conhecer como tais institutos, “dotados” de um saber, concebem o sujeito aprendiz nessa conjuntura e produzem verdades em suas relações com o outro, com o estrangeiro (norte-americano) com o qual se (des)identifica em um contexto de notáveis rupturas sociais e econômicas em nosso país. Tais indagações são extremamente pertinentes se se considerar que essas verdades refletem sobre os diversos modos do sujeito agir, sendo determinantes do (in)sucesso da aprendizagem da língua em questão. Em outros termos, diante das inúmeras perspectivas e desafios, o conhecimento dessas verdades pode se tornar uma ferramenta útil no sentido de possibilitar apontar caminhos que beneficiem os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo⁹⁶. Assim, para se alcançar tal desígnio, ainda se faz necessário especificar o objeto da pesquisa. Portanto, passaremos, a seguir, à caracterização do discurso publicitário.

3.1 Especificidades do objeto: Discurso Publicitário

A priori, o discurso publicitário, do mesmo modo que todo ato de comunicação, coloca, em seu funcionamento, duas instâncias em relação: uma de produção e outra de recepção. A primeira instância é aquela que deve, nas palavras de Charaudeau (2013, p. 72), produzir um

⁹⁶ Existe um histórico de pesquisas na alçada da Linguística Aplicada que constata a intrínseca relação das crenças com as ações dos sujeitos (é válido reiterar que nessa pesquisa mobilizamos a noção de verdade foucaultiana). Assim, a visão de mundo do aluno (ou crença) interfere indubitavelmente em seus modos de compreender e conceber aspectos de relevância (por exemplo, sobre o que é ser/ter um bom professor de língua estrangeira) no curso da aprendizagem da LE. Em *The study of second language acquisition*, por exemplo, Rod Ellis (1994) constata que as crenças individuais do aprendiz são passíveis de interferir em todo seu processo de aprendizagem. Ou seja, o que o aprendiz toma como verdade opera como força motriz de suas ações e a partir dessas compreensões analisa, realiza julgamentos, toma decisões, notadamente no que concerne ao processo de aprendizagem da LE (língua inglesa). O trabalho de Almeida Filho (1993), por sua vez, intitulado *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, explicita como as crenças do aprendiz em relação à LE é determinante em sua aprendizagem dessa mesma língua. Em outros termos, as concepções que o sujeito possui acerca da língua inglesa, concepções essas que são sócio e historicamente construídas – em especial pelas diferentes mídias –, influem decisivamente em suas práticas cotidianas. Barcelos (2007, p.111) também destaca a relevância de se discutir crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas e traz exemplos sobre como tais discussões podem beneficiar os aprendizes. Por exemplo, para a autora, a importância do conhecimento de crenças está relacionada à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam, ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender a língua estrangeira (BARCELOS, 2007, p. 111).

“certo saber”. Ela envolve os publicitários, jornalistas e atores que efetivamente produzem as propagandas por meio de um contrato com aqueles que lhes solicitam a feitura dessas mesmas peças publicitárias, quer sejam, no caso desta pesquisa, os diretores e proprietários dos cursos de idiomas. Cabe a essa instância, portanto, fabricar uma enunciação que represente a ideologia do organismo que procura veiculá-la. Na outra via há a instância de recepção que é composta por um público específico, o qual não pode ser tratado “de maneira global” (CHARAUDEAU, 2013, p. 78). De tal sorte, a instância midiática leva efetivamente em consideração tal público com o intuito de apresentar-lhe um produto que atenda às suas expectativas da melhor maneira possível.

Trata-se de colocar aqui o duplo problema de como conhecer a motivação do público e como medir o impacto da informação. É claro que há pesquisas que tentam definir *perfis* de leitores, ouvintes e telespectadores, que cada organismo de informação faz escolhas quanto ao *alvo* em função de opiniões políticas, de classes sociais, de faixas etárias, de locais de residência (cidade/campo), de profissões, mas não deixam de ser hipóteses a respeito do público, que é heterogêneo e instável. Entretanto, a instância midiática não deixa de fazer previsões a respeito dos movimentos de avaliação do público quando este recebe uma informação. Ela é levada a fazê-lo segundo dois pontos de vista: considerando esse público um alvo ideal ou estudando suas reações. (CHARAUDEAU, 2013, p. 79, grifos do autor)

Assim, a publicidade é produzida com o intuito de atender ao interesse de seu público-alvo e se constitui na tensão entre o fazer saber e o fazer sentir. O fazer saber refere-se à necessidade de transmitir a informação ou conteúdo do produto propriamente dito, ao passo que o fazer sentir concerne à necessidade de captar consumidores para que o produto “sobreviva” à concorrência. Assim, operam-se táticas de *sedução* com vistas a ofertar um produto “perfeito” e desejável ao consumidor. Na verdade, o caráter apelativo da *sedução* é dominante no discurso publicitário cuja finalidade maior é vender ou “fazer crer que se vende.” (CHARAUDEAU, 2013, p. 87).

Além da sedução, outro aspecto do discurso publicitário é seu poder de criar a ilusão de necessidade, principalmente se se considerar a difusão por meio do audiovisual em que há a combinação de quaisquer imagens em movimento com o som. Cria-se, portanto, a ideia de produto indispensável. Como afirma Coracini (2003, p. 57) ao tratar sobre o discurso publicitário no contexto de cursos de língua inglesa, “construir necessidades é, aliás, a nosso ver, uma das formas de materializar a produção de verdades que guiam nossos atos e constituem nosso imaginário”. E acrescenta: “E a publicidade serve muito bem a esse ideal mercadológico. É bem verdade que, no caso da escola de línguas, o produto prometido pode ser facilmente avaliado através dos resultados obtidos, *mas há sempre formas de convencer o*

cliente das razões do sucesso relativo ou mesmo do insucesso.” (CORACINI, 2003, p. 57, grifo nosso). É exatamente isso o que declara Harvey (2000, p. 63-64) em sua obra *Condição pós-moderna* acerca da relação do discurso publicitário (mais especificamente da televisão) com o consumo:

Apontar a potência dessa força na moldagem da cultura como modo total de vida não é, no entanto, cair num determinismo tecnológico simplista do tipo ‘a televisão gerou o pós-modernismo’. Porque a televisão é ela mesma um produto do capitalismo avançado e, como tal, tem de ser vista no contexto da promoção de uma cultura do consumismo. Isso dirige a nossa atenção para a produção de necessidades e desejos, para a mobilização do desejo e da fantasia, para a política da distração como parte do impulso para manter nos mercados de consumo uma demanda capaz de conservar a lucratividade da produção capitalista.

Como se verifica pelas palavras de Harvey (2000), o discurso publicitário tem papel preponderante na formação de identidades ou, em outras palavras, na objetivação de sujeitos, e atesta a condição de conduzi-los a determinados modos de ação, a práticas discursivas alheias aos interesses daqueles que o veiculam (aceitação do produto, sua compra, até mesmo sua divulgação etc.). Aliás, para Magalhães (2005, p. 233, grifo nosso) a publicidade “pode ser considerada um **discurso dominante** na construção de estilos de ser, de identificações e de representações identitárias”. Apesar de a autora tratar sobre outro objeto nesse estudo⁹⁷ no imo do discurso publicitário, é inegável a relevância e força desse tipo de discurso na produção de subjetividades.

Portanto, tratar da caracterização do discurso publicitário traz à baila a relação do discurso com a constituição de sujeitos. Além disso, o objeto *discurso* em questão implica um diálogo com outras especificidades constitutivas que também lhe dizem respeito. Logo, efetuar uma caracterização do discurso publicitário não implica, de modo algum, um fechamento ou esgotamento de seus aspectos. Aliás, constatamos as relações intrínsecas de estatuto entre o “discurso” e seus atributos, isto é, “publicitário”, “institucional”, “midiático”, “audiovisual”, e contemplamos as disparidades desses predicados. Como se sabe, o que caracteriza o discurso é seu modo de funcionamento e não necessariamente o seu tipo. Admitindo essas assimetrias, focalizaremos o condicionamento mútuo e desigual das partes e a emergência de sua circulação no interior do conjunto: “o discurso publicitário institucional veiculado pela mídia audiovisual”. Sendo assim, para evitar qualquer categorização apriorística que aponta para o discurso exclusivamente publicitário ou institucional, por

⁹⁷ A autora trata especificamente sobre as identidades de gênero.

exemplo, faz-se necessário uma interpretação que se efetua na remissão ao próprio funcionamento discursivo⁹⁸.

Essas observações acerca das especificidades do objeto se pautam nas condições históricas de produção do discurso, bem como no fundamento de que todo sujeito enunciator é histórico. Na atualidade, os modos de ação dos indivíduos se inscrevem naquilo que Bauman (2006, p. 16) descreve como modernidade líquida⁹⁹, e da qual os discursos (político, midiático, publicitário etc.) não podem escapar: “a vida líquida é uma vida de consumo. Ela trata o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo: ou seja, objetos que perdem sua utilidade durante o tempo em que os utilizamos”. Nesse contexto histórico e social de inscrição discursivos imperam certos aspectos sobre os quais tratam Bauman (2006) em *La vie liquide*, assim como Courtine (2008b) em seu estudo publicado no Brasil sobre as mutações das discursividades contemporâneas¹⁰⁰. De tal modo, o discurso publicitário tem incorporado a espetacularização¹⁰¹, a transformação de objetos (culturais, humanos etc.) em mercadoria, a satisfação instantânea, assim como a “regra universal do *descartável*”¹⁰² (COURTINE, 2008b, p. 15, grifo do autor).

Sem querer se engolfar na questão de quão relevante a publicidade concorre na produção de sujeitos, destacamos os dizeres de Marshall McLuhan (1998, p. 54) em sua obra *Os meios de comunicação como extensões do homem*: “os historiadores e arqueólogos descobrirão um dia que os anúncios de nossa época constituem o mais rico e mais fiel reflexo cotidiano que uma sociedade jamais forneceu de toda uma gama de atividades”. Logo, como 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 de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 56), os discursos ora veiculados, mesmo sendo de cunho fictício, são um *efeito*, ou seja, refletem dada memória

⁹⁸ A este respeito, não podemos deixar de citar Thompson (1998) que reflete sobre a reprodução e transformação do “gênero” discurso publicitário nas práticas discursivas operadas pela mídia. Ademais, as afirmações deste parágrafo espelham os dizeres que se encontram em Piovezani (2009).

⁹⁹ Bauman (2006, p. 7) descreve a *modernidade líquida* como o estado de uma sociedade em que “as condições nas quais seus membros agem e mudam em menos tempo do que é preciso para que os modos de ação se cristalizem como hábitos e como rotinas”.

¹⁰⁰ Nem Bauman (2006) ou Courtine (2008b) tratam especificamente do discurso publicitário em seus textos. Aqui são conclusões a que chegamos tomando também este objeto como o que se inscreve, também, no contexto global de liquidez moderna. Aliás, este é o contexto a que todo discurso está submetido.

¹⁰¹ Em *A Sociedade do espetáculo*, Debord (1997, p. 14, grifos nossos) problematiza tal conceito. Eis suas palavras: “Considerado em sua totalidade, o *espetáculo* é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o *espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade*.”.

¹⁰² É válido ressaltar que Courtine (2008b) enfoca o seu objeto, quer seja o discurso político, sob a lente teórica da modernidade líquida baumaniana.

atinente a aprendizes e aprendizagem de língua inglesa no Brasil¹⁰³. Em contrapartida são também, segundo o fundador da AD, *índices potenciais de agitação* dessas mesmas formações discursivas. Nesse sentido, no que concerne aos discursos de cursos de idiomas, Coracini pontua:

Neste ponto de nossa reflexão, faz-se necessário explicar que partimos do pressuposto de que as peças publicitárias se nutrem dos discursos que perpassam o imaginário social e aqui incluímos os professores que atuam ou não nas escolas de língua, ao mesmo tempo em que nutrem o imaginário de professores e alunos, a quem se dirigem - afinal, o aluno é o cliente transformado em consumidor pela publicidade, inserida que está no sistema econômico neoliberal onde o que vale é o lucro, e o professor é o intermediário entre a escola e o aluno: depende dele, professor, a consecução ou não das promessas feitas pela escola -, constituindo amostras importantes da constituição heterogênea e conflitante dos discursos e do sujeito. Daí, como já foi dito, a importância da mídia e da publicidade em particular na configuração identitária do professor que, paulatinamente, vai sendo levado a assumir a perspectiva mercadológica, se quiser sobreviver profissional e economicamente falando, e do aluno, que aos poucos, vai digerindo esse discurso cujas “verdades” se naturalizam. A questão é que fica difícil determinar se é a publicidade a grande responsável pela imagem que se faz dos cursos de língua ou se é esta que dá origem àquela: trata-se mais ou menos da famosa história do ovo e da galinha, cuja origem é impossível determinar, tal é o imbricamento das partes. (CORACINI, 2003, p. 56-57)

Feitas essas considerações, se o discurso em geral, e o publicitário em particular, revela o sujeito constituído por uma exterioridade, ele também nos permite tomá-lo, em sua materialidade, como uma exterioridade que atua na produção de subjetividade de outros sujeitos. A produção de sujeitos se dá por meio de discursos, portanto, ao se pensar a produção de subjetividade do aprendiz de língua, aspectos outros além da questão meramente “pedagógica” ou “metodológica” de ensino devem ser levados em consideração. Em outras palavras, a produção do sujeito aprendiz não é pensada, nesta pesquisa, apenas sob a ótica em que o ensino, ou aspectos referentes a ele, funcione como elemento exclusivo que atua em sua constituição. Por isso, na descontinuidade das peças publicitárias interessa a nós o estudo dos procedimentos discursivos que regem as materialidades e diante os quais sujeitos outros vão sendo construídos. Outro aspecto relevante sobre o discurso publicitário é que, em sua dispersão, a propaganda também concorre na constituição de outros sujeitos, e não apenas aprendizes de língua estrangeira. Assim, a propaganda atua de maneira mais ampla na produção de subjetividades muito-além do sujeito aprendiz de língua inglesa. É essa presença exterior do discurso que constitui os sujeitos de nossa sociedade que muito nos interessa.

¹⁰³ Importa destacar, na analítica ora efetuada do aprendiz brasileiro e do brasileiro em relação com o outro e com a língua inglesa, a não pretensão em afirmar que esses discursos são uma representação fidedigna dos modos de ser do aprendiz brasileiro de LE; no entanto, sem negar tais possibilidades, é relevante atentar-se para o fato de que sua circulação atua, sem dúvidas, na produção de subjetividade dos sujeitos, em especial, do aprendiz brasileiro de língua inglesa.

Por conseguinte, é na possibilidade de interferência e deslocamento das redes de memória, e também de produção de (novos) sujeitos, que avançaremos, para o tópico que se segue, com o intuito de efetuarmos um breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil. Nesse sentido, como é de nosso interesse, entre outras questões, analisar como o sujeito enunciador significa o aprendiz brasileiro de língua inglesa na atualidade, fatores de ordem histórica ajudam-nos a melhor compreender as possíveis metamorfoses nas concepções e modos de ser tanto do aprendiz como da aprendizagem de língua inglesa em nosso país.

3.2 Especificidades do objeto: Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil

Em face da heterogeneidade constitutiva do discurso, conforme já assinalamos no tópico anterior, e da relação direta que o objeto da pesquisa possui com o institucional, faz-se necessário ainda empreender uma discussão no seio dessas discursividades, algo que implica uma inflexão das problemáticas atinentes ao ensino de língua inglesa no Brasil. Nesse sentido, em razão dos inúmeros deslocamentos de ordem social na história em cujo movimento o sujeito está inserido, novas nuances certamente irrompem nos discursos sobre o aprendiz brasileiro e aprendizagem de língua inglesa nessa segunda década do século XXI. Por esta razão, buscar descrever e interpretar o porquê dado sujeito assume determinadas posições em um contexto social específico (e isso no interior das materialidades constitutivas do *corpus*) implica um voltar-se para as condições histórico-culturais que sobre ele intervém, bem como as conjunturas políticas, econômicas e tecnológicas que interferem em sua constituição.

O ensino de língua inglesa se oficializou no país no início do século XIX em uma época em que juntamente com o francês possuía força e *status* político, cultural e comercial tanto no Brasil, quanto em toda a Europa, especialmente se se considerar que se trata de um período pós-independência americana (1776) e revolução francesa (1789). Foi por meio da lei de 22 de junho de 1809 que se instituíram o ensino das línguas inglesa e francesa na Corte do Brasil. Cita o dispositivo legal de então:

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (cf. MOACYR, 1936, p. 61)

Nessa época, a língua inglesa não possuía tanta importância quanto a francesa (esta última era a *lingua franca* desse período), pois como se não a exigia nas academias, seu

ensino só era tido como necessário nos estudos secundários em virtude do aumento de relações entre Portugal e Inglaterra. Entre 1808 e 1821, período do reinado de D. João VI, a língua inglesa era colocada em terceiro lugar atrás do latim, considerada a língua da literatura e religião, e do francês, tida como língua universal e cultural. O inglês era uma opção profissional para os “mais avançados” estudantes. Em termos sociais, o acesso à educação de línguas era exclusivo à minoria latifundiária e aristocrática da Corte. Além disso, não foi pelo fato de se instituir a língua inglesa que seu ensino se expandiu nessa época. Como afirmamos, em virtude de seu conhecimento não ser exigido para acesso às academias, por muitos anos houve reduzida demanda de alunos. A língua inglesa passou a fazer parte do currículo obrigatório de determinados colégios e liceus apenas em 1837, sendo instituídos seu programa e carga horária. Todavia, no primeiro levantamento regional do ensino brasileiro, datado de 1852, o Dr. Antônio Gonçalves Dias definiu como “desgraçado” o estado das instituições provinciais por ele visitadas, isso em um contexto onde o inglês já fazia parte da maioria dos liceus, seminários, escolas normais e primárias de então (OLIVEIRA, 1999, p. 40).

Na segunda metade do século XIX, o ensino do inglês “se manteve voltado para finalidades exclusivamente práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos – habilidades que eram cobradas nos exames de preparatórios das academias” (OLIVEIRA, 1999, p. 166). Em comparação com outras disciplinas, a língua inglesa manteve o número reduzido de aulas e, além disso, de acordo com o decreto 2.857 de 1.898, que dividia o ginásio em dois cursos distintos e concomitantes – um curso introdutório e mais realista com duração de 6 anos e outro mais humanista, de 7 anos, as línguas vivas estrangeiras, incluindo o inglês, eram optativas em praticamente todos os anos desses dois cursos que compunham o ginásio¹⁰⁴. Portanto, o século XIX assistiu, de modo geral, à deficiência do ensino de língua inglesa nas províncias do Império, tanto nas instituições públicas, quanto particulares. Isso ocorreu pelo fato da disciplina receber um número de aulas relativamente reduzido, por ser estabelecida como matéria optativa – a partir de alguns decretos –, ou mesmo em virtude de carências de ordem técnica, descritas por Gonçalves Dias, e já assinaladas anteriormente¹⁰⁵.

É preciso pontuar, no cerne desse esboço histórico, que a despeito de alvitarmos analisar institutos *particulares* de idiomas, ao tratar sobre o ensino de LE em uma perspectiva que contempla as relações do aprendiz brasileiro com a língua e com o estrangeiro, é insuficiente um olhar apenas sobre “uma história do ensino *privado* de língua inglesa no

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem.

país”. Em outros termos, conhece-se melhor o sujeito, lançando luz sobre dada memória que norteia os discursos desses ou sobre esses mesmos sujeitos, até porque a expansão do ensino de línguas por meio de institutos particulares não se deu antes de meados do século XX. Assim, se por um lado o estudo de línguas vivas na virada do século XIX e início do século XX parecia estar aquém do esperado, um decreto datado de 1911 apresentava-se, ao nosso entender, e em virtude da realidade que se constatava, como ambicioso em suas propostas. Declara o texto (apud OLIVEIRA, 1999, p. 65): “Ao estudo das línguas vivas será dado feição prática; [...] no fim do curso deverão [os alunos] estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas”. Como se sabe, teoria e prática nem sempre caminham em sintonia. Não é pelo fato de se efetuarem propostas por meio de dispositivos legais que, na prática, alcançavam-se resultados à sua altura (de tais propostas). Outrossim, deve-se levar em conta também o rápido crescimento populacional e concomitante necessidade de expansão de colégios que, certamente, não acompanharam a qualidade dos primeiros liceus da época, tidos como exemplares, como é o caso do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos – mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do “curso fundamental”. Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o “sistema fonético estrangeiro” e a “leitura de textos fonética e ortograficamente escritos”, o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o “método direto intuitivo”, segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira. (OLIVEIRA, 1999, p. 168)

Nesse trajeto do ensino de língua inglesa no Brasil não se pode olvidar da estreita relação da história, de fatores históricos, com o ensino, ou seja, os processos de subjetivação do sujeito se dão nas práticas discursivas, sendo que o sujeito sempre se constitui historicamente. Isso foi apontado por Foucault em diversas obras, em especial em sua incursão histórica sobre a produção de subjetividade exposta em *Hermenêutica do Sujeito* ([1981-1982] 2010b). No que tange ao sujeito aprendiz brasileiro de língua inglesa, percebemos que a “colonização” foi e ainda é um relevante fator de regulação dos discursos dos sujeitos. Nesse sentido, a “dependência” do Brasil é histórica. Na verdade, foi somente a partir da primeira guerra mundial, segundo Pinto (1986, p. 41), que houve um deslocamento de “dependência” do Brasil em relação ao eixo Portugal-Europa para os Estados Unidos da América. Ao tratar dessa relação de subserviência, Paiva (1996, p. 24) destaca: “a partir de 1921, a dependência para com os norte-americanos aumentou com a crise do café, tendo o

Brasil que recorrer a constantes empréstimos. A dependência econômica gerou uma dependência cultural”. Assim, segundo a autora, a dominação se evidencia em diversas facetas sociais: econômica, cultural, social, política e linguística. No âmbito cultural Ianni (1976, p. 56) destaca: “as pessoas, grupos e classes sociais alcançados por essa indústria [cultural] são induzidos a pensar e a expressarem-se principalmente nos termos e segundo os objetivos dos que a controlam. Esse processo de massificação é importante para a perpetuação das estruturas socioeconômicas geradas pelo sistema capitalista”.

No âmbito linguístico, ao tratar sobre a língua inglesa no Brasil, Paiva (1996, p. 26) também destaca a influência estrangeira sobre a maciça circulação de palavras em nosso país: “A importação de palavras estrangeiras atende muito mais a uma necessidade simbólica de identificação com uma sociedade de grande poder político e econômico do que a necessidade de nomear novos conceitos e objetos”. À diferença de Paiva que trata exclusivamente da dominação linguística, apontamos também as imagens (símbolos, ícones), sons (músicas, trilhas sonoras de filmes), e mesmo hábitos de ordem cultural (alimentação, vestuário, moda...) adotados e praticados por sujeitos aprendizes brasileiros e que funcionam, ao nosso entender, como resultado de processos de subjetivação históricos, fruto de um imperialismo cultural e da dependência econômica de séculos.

Desse modo, não se trata apenas de uma cultura imperialista dominar outra, mas de como a cultura dita “dominada” absorve, ou melhor, se subjetiva face a esses discursos. Como já disse Moita Lopes (1996, p. 47, grifo nosso): “Transmitir cultura significa *impor* a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses.”. Se, por um lado, o sujeito do mundo globalizado na era pós-moderna não encara dificuldades em se filiar a novas identidades, pois como declara Bauman (2005): “A liberdade de alterar qualquer aspecto e aparência da identidade individual é algo que a maioria das pessoas hoje considera prontamente acessível, ou pelo menos, vê como uma perspectiva realista para o futuro próximo”, por outro, é interessante o fato de o aprendiz brasileiro de língua inglesa permanecer-se filiado a lugares que tendem a “diminuí-lo”, mantê-lo em posição subalterna. Certamente, conforme assinalamos e voltamos a afirmar, aspectos inerentes a essas verdades procedem de um legado histórico colonialista e que se reflete indubitavelmente nas práticas do aprendiz de LE: “As pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e assim as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e assim por diante, variam de indivíduo para indivíduo e são *profundamente mantidas*” (WOODS, 1996, p. 186, grifo nosso).

Uma análise dos discursos dos institutos de idiomas, conforme se efetuará nesta pesquisa, permite-nos reconhecer quais verdades são construídas sobre esses sujeitos e como o sujeito enunciador busca evidenciar algumas ou sancionar outras ao corpo social e, também, como essas verdades/crenças, ao serem assimiladas por outros sujeitos, tornam-se verdades e interferem no processo de identificação e aprendizagem da LE. Ressalta-se que não se efetua, neste trabalho, uma análise direta do sujeito-aprendiz, mas de um sujeito que enuncia em uma perspectiva que contempla modos de ser e agir do aprendiz, e até mesmo, em novas modalidades de ensino, como é o caso dos cursos de línguas *on-line*.

Como citamos anteriormente, a situação no ensino de língua inglesa, segundo Oliveira (1999), só se modificaria no país a partir de 1931 com uma Portaria que especificaria os objetivos, conteúdo e metodologia no ensino fundamental. Concomitante a essas mudanças sociais, foi a partir deste ano também que começaram a surgir os institutos particulares, tal qual o Instituto 4, um dos mais tradicionais a trabalhar na modalidade presencial, e inaugurado em 1934 no Rio de Janeiro. No entanto, a expansão de cursos particulares não se deu antes da segunda metade do século XX. O Instituto 2, por exemplo, que atualmente conta com unidades em todos os estados da federação, nas capitais e principais cidades do país (oitocentas unidades para sermos mais exatos), foi fundado em 1961. Nesse contexto, as décadas de 1960, 1970 e 1980 assistiram ao surgimento, expansão e consolidação de inúmeros cursos de inglês. Em um recenseamento realizado dos cursos mais expressivos (ver Apêndice A), constatamos que o setor privado de ensino de idiomas exerce um papel fundamental na formação de aprendizes de língua inglesa em nosso país. As doze franquias listadas, entre as quais se encontram os institutos tomados para análise nesta pesquisa, agregam o impressionante número de 5.102 unidades.

Assim, essas franquias são responsáveis pela formação de aprendizes em um considerável número de municípios brasileiros e sua expansão não se deu ao acaso. Como verificamos na exposição histórica sobre aprendizagem de língua inglesa no Brasil, o ensino público, desde sua instituição, sempre enfrentou deficiências e problemas gravíssimos, gerindo o discurso, ainda muito atual, de que não é possível aprender uma língua estrangeira na escola pública. A expansão no setor privado certamente foi impulsionada por esses fatores¹⁰⁶. De tal sorte, o instituto particular “preenche” uma lacuna social, e torna-se responsável e legitimado pelo ensino eficaz da LE. Seria, portanto, o lugar exclusivo onde o

¹⁰⁶ Restringimos nossas observações às relações entre o ensino de idiomas de cursos particulares e públicos. Certamente a globalização, a abertura do mercado internacional, e a expansão tecnológica, só para citar três exemplos, fomentaram a criação de novos cursos de inglês.

aprendiz realmente desenvolveria a habilidade oral de modo eficiente, alcançando a almejada fluência. Essas considerações sobre o discurso de aprendizes já foram apontadas, também, por Grigoletto (2000). Assim, de um modo geral, acredita-se que a escola particular realmente ensina a falar enquanto a escola pública se restringe ao ensino de gramática. Já os cursos *on-line* ganharam existência tão-somente após o advento da Internet. No Brasil, isso se deu por volta da década de 1990, como é o caso do Instituto 3, fundado no ano de 1996. O recrudescimento dessa modalidade de ensino é, sem dúvidas, incontestável nos últimos dez anos.

Feitas essas considerações, antes de avançarmos para o tópico seguinte em que trataremos sobre os institutos de idiomas a fim de realizar uma sua caracterização, apontamos algumas conclusões a que chegamos neste tópico: a) desde sua instituição no Brasil, o acesso à educação formal de língua inglesa foi exclusividade de poucos; b) apesar de se haver instituído o ensino de língua inglesa no Brasil há cerca de dois séculos e, desde então, existir um número considerável de leis e decretos garantindo seu ensino nas escolas públicas, o ensino das habilidades de produção e recepção oral compete, em grande medida, aos institutos particulares de idiomas. Em outros termos, *falar inglês* é ainda privilégio de uma minoria. c) A dependência linguística, já apontada por outros estudiosos (ver, por exemplo, PAIVA, 1996) é reflexo da dependência estrangeira, em especial da econômica. Ainda sim, grande parte dos aprendizes brasileiros de língua inglesa tendem a buscar uma identificação com o norte-americano ocorrendo uma espécie de “endeusamento ianque” abraileirando, ao nosso gosto, hábitos, práticas e vocabulário anglófonos.

3.3 Especificidades dos sujeitos enunciadore: Caracterização dos institutos

Quem são os sujeitos que enunciam as propagandas tomadas para análise nesta tese? A partir desta questão necessária, avançaremos, neste tópico, com o intuito de efetuar uma descrição dos institutos, delimitando os aspectos principais que vêm ao encontro dos interesses do trabalho e em articulação com as condições de produção do discurso. Nesse sentido, em linhas gerais, enfocar-se-ão a *modalidade* de ensino com que trabalham (presencial ou virtual), seu *alcance social*, quer seja a quantidade média de unidades (na modalidade presencial) ou de alunos (na modalidade virtual) e, também, a *metodologia* utilizada pelo instituto. Reiteramos que nossa proposta, em momento algum, é verificar a qualidade da metodologia dos institutos, nem tampouco se um método é mais eficiente do que o outro. Uma observação dos diferentes métodos servirá para demonstrar como os institutos,

em suas heterogeneidades, produzem sujeitos (particularmente o aprendiz brasileiro de língua inglesa), e constroem verdades atinentes ao nativo e à aprendizagem da LE. Servirá também para demonstrar, mesmo nas diferenças, quais são as regularidades que perpassam a formação discursiva sobre “aprendizagem de língua inglesa”.

3.3.1 Instituto 1

Fundado em 2006, o Instituto 1 trabalha exclusivamente com o ensino de língua inglesa na modalidade *on-line*. De tal modo, após recenseamento em seu sítio eletrônico, verifica-se que, além do Brasil, o instituto possui escritórios na América Latina e Estados Unidos. Apesar de relativamente novo, e isso em virtude também da recente expansão tecnológica, especialmente da Internet, o instituto apresenta um crescimento realmente significativo no número de estudantes. De acordo com o sítio institucional “mais de 100.000 alunos em 40 países já escolheram o Instituto 1”. Ademais, sobre a rápida expansão do Instituto, informa-se em sua página eletrônica:

Uma empresa que não para de crescer: O crescimento do *Instituto 1* nos últimos três anos foi impressionante: em 2010, a empresa contava com 5 mil alunos; em 2011, mais de 20 mil; e no fim de 2012, 65 mil. No primeiro trimestre de 2013, já eram mais 30 mil alunos inscritos. Hoje, o *Instituto 1* possui 100 mil alunos matriculados e 70 mil alunos ativos.

Sobre a metodologia, segundo informações coletadas, são oferecidas aulas ao vivo, ilimitadas, 24 horas por dia. No próprio sítio eletrônico há as ferramentas próprias de que se utilizam os aprendizes para estudarem a língua, em especial, para acessar o bate-papo *on-line*, sua metodologia principal. Assim, o aprendiz precisa acessar a página virtual do instituto para baixar aulas e participar do bate-papo virtual. Um ponto que o curso enfoca é a relação entre ter aulas com um professor nativo e possuir boa pronúncia. Eis o que se anuncia (grifo nosso): “*Estudar inglês com um professor norte-americano é a melhor forma de adquirir uma boa pronúncia*. Nas aulas ao vivo do Instituto 1, você tem a oportunidade de ser orientado diretamente por um professor norte-americano, tirar dúvidas e praticar sua pronúncia, com *feedback* imediato”. Salientam também que “*os professores têm inglês nativo e te ensinam a falar com a pronúncia correta*. Nenhuma escola tradicional pode oferecer tantos professores americanos” (grifo nosso). Ademais, sobre a metodologia utilizada, destacam:

O *Instituto 1* criou um inovador curso de inglês online, com o objetivo de revolucionar a maneira de aprender o idioma e atender à necessidade do profissional

moderno, que não dispõe de muito tempo. Aqui as aulas são personalizadas, divertidas e acontecem ao vivo, 24 horas por dia, 7 dias por semana, com professores americanos. Através de um curso moderno e interativo, a *On-line English* garante fluência no inglês e resultados melhores e mais rápidos a seus alunos, que já passam dos 100.000.

É válido reiterar que, neste capítulo, bem como nos demais, não tencionamos efetuar um exercício analítico em relação aos cursos. Aliás, tal empreendimento não faz parte do rol de nossos objetivos. Por conseguinte, as informações ora apresentadas pautam-se exclusivamente nos dados informados pelos próprios institutos, os quais buscamos reproduzir de maneira a mais fidedigna possível.

3.3.2 Instituto 2

O Instituto 2 atua exclusivamente na modalidade presencial, trabalha com o ensino de língua inglesa e espanhola e iniciou suas atividades no Brasil em 1961 na cidade do Rio de Janeiro. Possui um sistema de franquias e, segundo o sítio eletrônico da empresa, há mais de 800 franqueados atualmente que se utilizam da metodologia e do material próprio da instituição, material esse também utilizado por várias escolas regulares e colégios espalhados pelo país. Além disso, sua primeira unidade fundada no exterior se deu em 1981, mais especificamente em Miami, Estados Unidos, onde há aulas de língua inglesa para estrangeiros, língua portuguesa e língua espanhola. Atualmente, o instituto conta com vinte outras unidades em mais nove países: Estados Unidos, Inglaterra, Japão, Portugal, Chile, México, Espanha, Itália e El Salvador.

Em 1982, saímos de novo à frente da concorrência, com a utilização de aparelhos de TV e videocassetes em salas de aula. E nossas pesquisas de aprimoramento nos levaram, na década de 1990, a implementar as aulas com o auxílio de computadores — antes, portanto, da popularização da internet. Os excelentes resultados da nossa metodologia exclusiva e do nosso material nos levaram para o exterior.

De acordo com seu sítio institucional, a escola contabiliza, atualmente, aproximadamente 210.000 aprendizes. O material utilizado por todas essas unidades é confeccionado na sede da instituição, o método se pauta em uma perspectiva audiolingual e baseia-se em exercícios de repetição via vídeo seguida por prática com os pares em sala-de-aula. A escola se utiliza de um método exclusivo produzido pelo instituto, cujo sítio eletrônico apresenta os seguintes informes:

O fundador da empresa, com base nas necessidades do aluno brasileiro, desenvolveu um exclusivo método interativo de ensino, fruto de pesquisas feitas em cursos de vários países. O sucesso da metodologia foi tamanho que, rapidamente, instituições de ensino de outros municípios e estados, tão logo a conheciam, solicitavam permissão para utilizá-la. Por isso, em 1969, mais uma vez de forma pioneira, desenvolvemos um sistema de concessão de uso do nosso método de ensino, o qual evoluiu para um sistema de franchising que, enfim, gerou uma das maiores redes do segmento de ensino de idiomas do país.

Em nossas observações durante o período de coleta das propagandas, percebemos que o Instituto 2 é um dos que mais investem em propagandas, seja no aspecto quantitativo, seja no qualitativo¹⁰⁷.

3.3.3 Instituto 3

O Instituto 3 oferece diferentes cursos de inglês exclusivamente na modalidade *on-line*. É relevante destacar que não são apresentadas informações na primeira página (principal) do sítio eletrônico do instituto. Para obtê-las, é preciso preencher um formulário eletrônico com alguns dados pessoais, para, na sequência, acessar outra página. Daí, as informações mais detalhadas sobre os cursos são posteriormente enviadas ao e-mail cadastrado. Assim, as informações a seguir foram acessadas após o preenchimento do cadastro e recebimento do e-mail institucional.

O Instituto 3 foi fundado em 1965 por um sueco, e tinha o intuito de levar os jovens da Suécia que cursavam o ensino médio para aprenderem inglês no Reino Unido. E foi esse o primeiro passo para levar o Instituto a “virar a maior organização de ensino particular do mundo”. Os cursos *on-line* surgiram apenas no ano de 1996, os quais foram criados pelo fundador do *Instituto*, pois ele “sabia que os métodos tradicionais de ensino deixavam a maioria dos alunos na mão, forçando-os a aprender em lugares fixos, num horário rígido. Isso significava que muitos ficavam para trás ou com vergonha nas aulas”. Nesse sentido, foi o próprio fundador quem desenvolveu um programa de computador com o intuito de utilizar da tecnologia para “criar uma forma melhor de aprender inglês. Este conceito, apoiado pela sede por inovação e disposição para investimentos inteligentes, resultou na criação do sistema de ensino de idiomas mais avançado do mundo”.

¹⁰⁷ Pelo quantitativo de propagandas veiculadas em diversos canais, assim como pela qualidade das diferentes produções audiovisuais (por exemplo, investimento em recursos cenográficos, efeitos especiais, atores famosos de Hollywood).

Assim, sobre a metodologia, e por se tratar de um curso na modalidade virtual, o aprendiz pode acessar o curso 24 horas por dia e “fazer aulas de conversação que começam de hora em hora ou falar com pessoas do mundo todo na comunidade de alunos mundial”. O estudante precisa de um computador com placa de som e vídeo, além de conexão de internet banda larga. Ademais, entre os recursos para poder começar a estudar, são necessários um fone de ouvido ou falantes e microfone. Ainda sobre a metodologia de ensino, destaca-se que:

O método do *Instituto 3* leva você até a fluência em inglês mais rápido. Você pode aprender inglês no seu ritmo e da sua casa. É simples: nossa escola online 24 horas está disponível quando você quiser, e é você que manda no horário das aulas.

Para você falar inglês com confiança e dominar o idioma, nosso curso online oferece atividades interativas de inglês bem como sessões com professores online para praticar conversação em inglês. As atividades e as aulas estão distribuídas em 16 níveis, do inglês iniciante ao pós-avançado. Para descobrir o melhor nível para começar, ao se matricular, você faz o teste de nivelamento.

Dentro de cada um de nossos 16 níveis de inglês, você encontrará atividades e lições que sempre se iniciam com um vídeo. Esses filmes de curta duração apresentam naturalmente a gramática e o novo vocabulário em inglês. Ao ver o idioma usado na vida real, você já aprende o uso natural dele. Este é o curso que contém mais vídeos em inglês do qualquer outro. Todos os nossos vídeos foram gravados em Hollywood - você vai se surpreender. Matricule-se e conheça os vídeos do curso

Por fim, ainda tratando sobre a metodologia e sua relação com a aprendizagem, destacam:

Nós temos as melhores ferramentas de aprendizado, atividades que motivam você a estudar e os melhores professores. Nossa missão é fazer com que você aprenda inglês 50% mais rápido. Nós temos o que você precisa para ficar fluente como você sempre quis. Primeiro, faça um teste e descubra qual é o seu nível.

3.3.4 Instituto 4

O Instituto 4 trabalha exclusivamente com o ensino de língua inglesa na modalidade presencial, foi fundado no Rio de Janeiro em 20 de julho de 1934 e, de acordo com informações coletadas do sítio eletrônico de um franqueado, foi a primeira rede de ensino de língua inglesa no Brasil. Desse modo, atua há cerca de oito décadas no país. Em 1940 a escola se tornou centro oficial para aplicação dos exames internacionais de língua inglesa como língua estrangeira da Universidade de Cambridge. Verificamos, nos diferentes sítios eletrônicos visitados, e isso em virtude de não existir uma escola “sede” – como é o caso do Instituto 1 –, ou seja não há uma página eletrônica principal comum a todas as unidades do

Instituto¹⁰⁸, que em todos eles há considerável espaço no que tange aos “Exames de Cambridge”. É relevante salientar, sobre a certificação internacional, que os exames CAE (Certificate in Advanced English) e CPE (Certificate of Proficiency in English)¹⁰⁹ são ambos reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura no Brasil, permitindo ao seu possuidor a eliminação de disciplinas em instituições oficiais de ensino superior que oferecem a língua inglesa em seu currículo, como é o caso dos cursos de Letras com habilitação em língua inglesa.

Constatamos que esse instituto está presente em 70 cidades brasileiras, incluindo os grandes centros. Entretanto, verificamos que há diversas unidades espalhadas nas principais capitais como, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro onde há 26 unidades da escola. Na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, há 15 unidades. Já na cidade de Uberlândia, há três. Assim, existem cerca de 150 unidades do instituto espalhadas pelo país.

Sobre o método de ensino, em relação ao inglês geral, a instituição pauta-se em uma perspectiva comunicativa com foco nas quatro habilidades básicas: leitura, escrita, escuta e fala, com ênfase na produção oral. Não há um material próprio, ao contrário, cada instituto se utiliza de materiais importados adquiridos por editoras tais como Oxford University Press, Longman ou Cambridge University Press. Ainda sobre o método, enuncia-se em seu sítio eletrônico:

O método utilizado no *Instituto 4* segue uma abordagem comunicativa, em que o inglês é apresentado e praticado da mesma maneira que é utilizado na vida real. Os cursos são completos, porque desenvolvem todas as habilidades necessárias à comunicação em inglês (escrita, leitura, expressão e compreensão oral). As turmas são segmentadas por faixa etária e nível de conhecimento do idioma. O material didático é de altíssimo padrão internacional. Assim sendo, com professores altamente qualificados, e com aulas dinâmicas enfatizando a conversação, o sucesso do *Instituto 4* vem se repetindo a cada década, e comprovado pelo alto nível de aprovação nas provas internacionais da Universidade de Cambridge.

¹⁰⁸ A despeito de não existir uma sede, há uma Associação nacional que além de, por exemplo, organizar eventos anualmente, apresenta informações gerais sobre as diferentes unidades do instituto.

¹⁰⁹ Os exames CAE e CPE fazem parte de uma gama de exames oferecidos a estudantes cuja língua materna não é a inglesa e serve como instrumento de certificação de proficiência da língua em diversos níveis. Entre os exames de inglês geral há, em nível básico, o KET (Key English Test), em nível intermediário há o PET (Preliminary English Test), em nível intermediário-superior o FCE (First Certificate of English), e os já citados exames em nível avançado: CAE (Certificate in Advanced English) e CPE (Certificate of Proficiency in English). Este último atesta a competência linguística de seu possuidor em nível altamente avançado. Oferecidos regularmente em mais de 130 países e aplicados diversas vezes ao ano (geralmente em Março, Junho e Dezembro) os Exames da Universidade de Cambridge contam, sem dúvidas, com grande prestígio pela comunidade de ensino de língua inglesa no Brasil (universidades, institutos de línguas, colégios, professores, empresas etc.). É relevante salientar que o instituto vincula os exames ora citados aos seus cursos preparatórios e se utiliza desses Exames (quase total exclusividade em sua aplicação, índices de aprovação) como instrumento propagandístico.

Após essas considerações, avançaremos para o tópico seguinte, e também para concluir este capítulo, tratando sobre as especificidades metodológicas da pesquisa.

3.4 Especificidades do Método da Pesquisa

Esta pesquisa, de base qualitativa, pauta-se nos pressupostos teórico-metodológicos advindos da arqueogenealogia de Michel Foucault, em especial tomando os conceitos de prática discursiva, enunciado, sujeito, saber, verdade e poder, bem como a noção de subjetividade, a qual recebe maior enfoque nos últimos escritos do filósofo. Esta última noção (de subjetividade) nos é importante uma vez que o discurso publicitário é tomado, nesta pesquisa, como um dispositivo que atua de maneira contundente na produção de sujeitos. Sob os pressupostos da AD, teoria e metodologia não se separam, portanto, para melhor compreender o processo de produção de sentidos dos discursos, esses conceitos serão tomados como aparatos de interpretação nos procedimentos analíticos. Ademais, diante da real possibilidade de ampliar o domínio dos artefatos de análise pertinentes no interior da AD, buscamos estender as discussões sobre as perspectivas de análise adotadas em face das transformações operadas pela mídia audiovisual, do contexto sócio-histórico atual e das novas tecnologias.

Mobilizamos, também, conceitos provenientes da Linguística Aplicada, tal como ensino de língua inglesa no Brasil, não para utilizá-los como sustentáculo teórico, mas para problematização de aspectos próprios à temática da pesquisa e à natureza do objeto. Além disso, sobre o *corpus*, discorreremos, a seguir, sobre seus procedimentos de seleção, organização e análise.

3.4.1 Sobre o *corpus*

O *corpus* será composto por onze propagandas audiovisuais difundidas em canais televisivos (também disponibilizadas na Internet) e produzidas por quatro diferentes institutos de idiomas que atuam em larga escala no mercado educacional brasileiro (serão realizadas entre uma e quatro análises de cada escola). A despeito de terem sido difundidas no Brasil, as publicidades emergem tanto em português quanto em inglês. As propagandas foram veiculadas em nosso país entre 2010 e 2013 e têm duração total aproximada de trinta segundos a um minuto e meio.

3.4.2 Seleção dos Institutos

Sabe-se que existem dezenas de cursos de língua inglesa à disposição do aprendiz brasileiro. Todavia, em nossa busca por instituições que anunciam na mídia audiovisual (especialmente na TV e não apenas na Internet), constatamos que não são numerosos os institutos de línguas que divulgam seus cursos por esse meio: no respectivo período que procedemos à seleção, somente outras três instituições também anunciaram na televisão. Diante dessa realidade acreditamos que o número de quatro institutos seja significativo para atender aos objetivos da pesquisa.

Procuramos selecionar institutos que, de algum modo, tivessem uma atuação relevante no mercado educacional brasileiro de línguas estrangeiras atentando-se tanto para o aspecto qualitativo, isto é, pela notável tradição na qualidade do ensino, quanto quantitativo, quer seja a expansão em termos de número de unidades no território nacional. Ademais, em virtude de um novo mercado que cresce a cada dia e compreendendo sua relevância, optamos analisar também os cursos *on-line*. Assim, escolhemos dois institutos regulares, ou seja, que trabalham na modalidade de ensino presencial, e dois institutos que atuam exclusivamente na modalidade virtual. Os quatro institutos são de natureza privada.

3.4.3 Seleção das peças publicitárias

As peças publicitárias foram selecionadas no período de agosto de 2012 a março de 2014¹¹⁰. Após um recenseamento dos nomes das escolas, efetuamos uma listagem das propagandas veiculadas. Como assinalamos, não há um número significativo de escolas que anunciam na modalidade audiovisual em virtude dos custos (muitas preferem anunciar em rádios, *outdoor*, revistas impressas...), portanto, em razão do número reduzido, não encontramos dificuldades em optar por uma peça em detrimento de outra.

Para trabalhar com as imagens, efetuar os recortes, e realizar a transcrição, buscamos as mesmas propagandas nos endereços eletrônicos dos institutos ou em seus canais de compartilhamento (por exemplo, *Youtube*) com vistas a armazená-las em vídeo (extensão avi). Com exceção da propaganda 4 que fora retirada do ar e do *site* da escola antes de seu armazenamento, todas as demais peças publicitárias foram arquivadas em computador.

¹¹⁰ Este foi o período de *seleção* das propagandas. Sua veiculação, na TV e Internet, se deu entre 2010 e 2013.

3.4.4 Procedimentos de análise

Para procedermos às análises dos enunciados extraídos do *corpus*, selecionaremos os enunciados (verbais e não verbais) nele presentes, além de outros possíveis dispositivos que emergirem e integrem essas materialidades (tais como os objetos e as legendas). Procuraremos observar os efeitos de sentido depreendidos desses enunciados, bem como as posições ocupadas e verdades construídas e sustentadas pelo sujeito enunciador em relação ao aprendiz brasileiro de língua inglesa. Ainda sim, no batimento descrição-interpretação, buscaremos compreender o funcionamento desses discursos dando ênfase à questão de como determinadas substâncias em que se investem as materialidades corroboram a produção de sentidos.

Ademais, a metodologia de análise não consistirá em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim de cada propaganda tentando encontrar uma completude de sentido, em virtude do primado de incompletude inerente à linguagem (HENRY, 1993). Realizaremos uma análise em profundidade, buscando uma *exaustividade vertical* como dispositivo analítico (ORLANDI et al, 1989, p. 62), lançando mão da construção de verdades, dos efeitos de memória, das relações saber-poder estabelecidas, dando ênfase à atuação das substâncias do som e da expressão, de forma a demonstrar o funcionamento discursivo e os efeitos de sentido produzidos pelas matérias significantes.

Feitas essas considerações, avançaremos para o Capítulo IV, intitulado: *Imagem, Som e Língua: A construção de verdades no discurso publicitário sobre aprendiz(agem) de inglês*, com vias a procedermos à análise do *corpus*.

CAPÍTULO IV

IMAGEM, SOM E LÍNGUA: A CONSTRUÇÃO DE VERDADES NO DISCURSO PUBLICITÁRIO SOBRE APRENDIZ(GEM) DE INGLÊS

Se o discurso é um lugar de memória, é porque ele traz o vestígio – inscrito nas suas formas – das flutuações e das contingências de uma estratégia; a impressão sedimentada de uma história, de suas continuidades e de suas rupturas. Fazer a análise do discurso é aprender a deslinearizar o texto para restituir sob a superfície lisa das palavras a profundidade complexa dos índices de um passado.

Jean-Jacques Courtine (2006, p. 91-92)

A análise do discurso assim entendida não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante.

Michel Foucault ([1971] 1996, p. 66)

Neste capítulo, procederemos às análises das peças publicitárias, obedecendo aos critérios de seleção do *corpus*, pautados no construto teórico da AD francesa (PÊCHEUX, [1975] 1988, [1983] 1999, [1983] 2002) e da Semiologia Histórica (COURTINE, [1985] 1986, 1989, 2006, 2008b, 2010, 2011), e em constante diálogo com as profícuas problematizações histórico-críticas sobre o sujeito e o discurso em Michel Foucault ([1982] 1984, 1988, [1973] 1989, [1969] 1995, [1971] 1996, [1972] 1999, 2001, 2005, [1979] 2007, [1975] 2010a, [1981-1982] 2010b). A seleção de enunciados se efetua mediante as regularidades discursivas que embasam a análise que se propõe realizar, sendo que serão apresentadas análises de onze propagandas veiculadas em canais abertos de televisão e também disponíveis nos sítios eletrônicos dos cursos de inglês.

Por razões éticas, inerentes à pesquisa e, quando se fizer necessário no exercício analítico, utilizaremos codinomes ao invés dos nomes próprios dos institutos de idiomas. É válido destacar também que, como forma de organização do *corpus*, as propagandas serão analisadas separadamente (e não pelas regularidades de fragmentos enunciativos de diferentes

curso agrupados conjuntamente). Diferentemente da ampla veiculação que há por meio da publicidade impressa (panfletos, revistas) e visual (outdoor, busdoor), verificamos, em nossa busca por propagandas audiovisuais, que não há um número significativo de cursos de língua inglesa que anunciam nessa modalidade no Brasil. Assim, acreditamos que o número estipulado de propagandas que compõe o *corpus* da pesquisa seja expressivo e bem serve para representar essa modalidade de discurso que propomos analisar.

4.1 Propaganda 1 – *I love rock’n’roll*

A propaganda ora analisada foi veiculada pela *On-line English*¹¹¹ a partir de abril de 2013. Nesta, há um diálogo entre dois alunos, um aluno qualquer de outra escola de línguas, o qual denominaremos “não-aluno”¹¹² (A) e o aluno do referido curso (B). O diálogo se passa em uma sala de estar. Nos fragmentos que se seguem, se fazem ver as três primeiras sequências enunciativas:



Imagem 1.1 – Encontro entre os aprendizes

A - Tá no seu cursinho de inglês *on-line*?

B - Na *On-line English* eu tenho aulas com professores americanos.

A - Agora eu também tenho um professor suuuuper americano.

[...]

O diálogo se inicia com a indagação, em tom irônico, por parte do não-aluno da escola: “Tá no seu *cursinho* de inglês *on-line*?”. Esse tom de criticidade se dá, no linguístico, por meio da utilização do substantivo *curso* no diminutivo e no não-linguístico pela entonação utilizada, postura e gestos do ator. Tal mobilização parece apontar para uma tentativa de afirmação de que seu produto, o curso *on-line*, é melhor do que o curso presencial¹¹³. A

¹¹¹ Lembramos que este é um codinome.

¹¹² Tratamos, neste caso, do “aprendiz e não aluno” da referida escola e/ou curso. Todavia, ele se apresenta como aluno/estudante de outra escola e/ou curso de inglês.

¹¹³ Como um “contra-discurso”, a crítica se dá como forma do próprio instituto demonstrar as vantagens que a modalidade *on-line* oferece em relação à modalidade presencial.

resposta ao não-aluno é: “Na *On-line English*, eu tenho aulas com professores americanos.”. A ênfase recai sobre o tipo de professor que a escola oferece. Em seguida, o não-aluno, em tom atoleimado, afirma: “Agora eu também tenho um professor suuuuuper americano.”.

B - Então, fala alguma coisa em inglês?

A - *I love rock'n'roll*.

O aprendiz vinculado ao curso de inglês que anuncia seu produto solicita, à vista disso, uma demonstração do desempenho de seu interlocutor: “Então, fala alguma coisa em inglês?”. O aprendiz (não-aluno) se levanta e em postura meio aparvalhada responde: “*I love rock'n'roll!*”. Nesse momento, entra em cena um jogador de futebol americano, atinge-o, e arremete-o violentamente ao chão, repreendendo-o: “*It's rock and roll, man!!!*”. O fato de um jogador de futebol americano emergir no discurso de maneira completamente inesperada produz sentidos que vão além do meramente corroborar para o cômico da propaganda. Primeiro, traz à memória aspectos oriundos de uma cultura específica, isto é, a americana. Nesse sentido, o jogador não se torna representação de um professor apenas, conforme apontado na alocação, mas de um sujeito que encarna a força e domínio proveniente de alhures, ou melhor, do norte-americano. Nesse caso, o aluno se torna vítima de um personagem construído pelo outro, pela exterioridade que constitui o imaginário do sujeito da enunciação. A violência com que o ataca, em uma situação possibilitada tanto por fatores midiáticos (espetacularização), quanto históricos (colonização, escravidão), evidencia um lugar de submissão em que seu referente fala-lhe de “cima para baixo” (Ver as próximas duas imagens). É nesse lugar que o aluno brasileiro, destituído do saber e desprovido do poder, acata as imposições ou “verdades” materializadas por meio da voz e gestos de seu interlocutor (o norte-americano).

A aparente naturalidade sobre as relações construídas e os efeitos de sentido da propaganda (em relação à correção) se dão em virtude de sua constituição histórica e social como aprendiz brasileiro, algo do qual o sujeito, segundo Foucault ([1971] 1996), não pode escapar. Em outros termos, conforme pontua Foucault, não é possível pensar diferentemente, isto é, qualquer coisa em qualquer momento, pois “tudo o que julgamos saber está limitado sem que o saibamos. Não lhe vemos os limites e ignoramos até que existam, pois *só pensamos dentro das fronteiras do discurso no momento*” (VEYNE, 2009, p. 32, grifo nosso). A construção de verdades acerca do aprendiz brasileiro de língua inglesa diante da necessidade de “falar a língua estrangeira”, nos moldes em que é colocada e pelo exercício de poder que se

efetua na propaganda, se submete a “fronteiras” que o próprio discurso erige, possibilitadas por fatores históricos, sociais e culturais.



Imagem 1.2 – É “rock’n’roll”, cara!

Colocam-se em pauta embates atinentes a um dado saber que se serve ao poder, cujas técnicas se evidenciam na formulação entre verbal, gestos e voz do ator, representação do sujeito norte-americano. A este sujeito é dado, por parte do enunciador, o lugar de comandar a ação de seu interlocutor, ou seja, de determinar como seu interlocutor deve enunciar. Sobre o verbal, as imperativas do falante ianque somadas ao aumento significativo da intensidade vocal, a expressão negativa do rosto e o dedo apontado para seu referente indicam a repreensão ao indivíduo que encarna o sujeito destituído do saber. Sua atitude absurdamente agressiva se dá em virtude do erro fonético cometido pelo aprendiz não-aluno da escola: o fonema [r] é pronunciado como [h], e que se dá em virtude da interferência de sua língua materna (L1). A frase, todavia, é sintaticamente correta.

Ao sujeito estrangeiro (norte-americano) é outorgado poder para definir como o aprendiz brasileiro deve agir. A combinação de elementos verbais, do aumento da intensidade vocal e dos dispositivos gestuais indicam uma dada firmeza/certeza, dando um certificado de verdade ao seu discurso. Ademais, a proximidade do rosto do ator (jogador), cujo ângulo da câmera toma-o por baixo, revela a fragilidade de seu interlocutor (o aprendiz brasileiro, não-aluno da escola) que ridicularizado, encontra-se caído ao chão. As posições corporais dos dois atores, representação do sujeito nativo e do sujeito aprendiz brasileiro, em que o primeiro utilizando-se de força, como forma de posse, mantém sob domínio este último, colocando-se fisicamente acima dele, reflete, em certa medida, os lugares hierarquicamente marcados que estes sujeitos, sob a ótica do enunciador, devem ocupar.

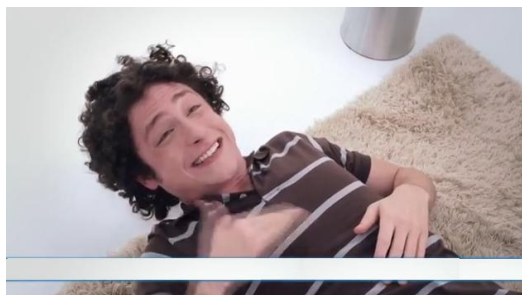


Imagem 1.3 – Esse é o meu *teacher*

A - Esse é o meu *teacher*, haha... (sem graça)

C – “*Teacher*”, *practise your pronunciation!!!*

O aprendiz brasileiro (não-aluno do curso), ao se levantar, ainda em tom atoleimado, responde: “Esse é o meu *teacher*, haha...”, e comete outro erro, da oclusiva linguodental surda, ao trocar o som [t] por [tʃ] em *teacher*. Como resultado, ele é novamente arremessado ao chão pelo jogador de futebol americano que o adverte: “*Teacher, practise your pronunciation!!!*”, enfocando a pronúncia adequada. Tal “correção” caminha na contramão do que é colocado por teóricos que tratam da aprendizagem de LE, mais especificamente acerca do objetivo mais urgente e justificável na área da pronúncia, que é a inteligibilidade (cf., por exemplo, PENNINGTON, 1996, p. 220). Os dois desvios fonéticos, ou seja, a troca do [r] por [h] e do [t] por [tʃ], são muito comuns por parte de aprendizes luso-falantes, os quais, em determinados contextos, não afetariam a comunicação. Não endossando o erro, de modo algum, convém salientar, nesse processo de aprendizagem de LE (língua inglesa), o que se traz à discussão: o simulacro de aprendizagem que permeia esses discursos. Como bem nota Foucault (2006, p. 12): “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. O que se defende nesses dizeres, ou melhor, se exige, é uma pronúncia precisa por parte do aprendiz, pois mesmo enunciando sintaticamente e lexicalmente de modo correto e sendo completamente inteligível, é “golpeado” em virtude da imprecisão fonética. Assim, sobre as relações estabelecidas na enunciação, o sujeito enunciador, como aquele que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro, endossa e difunde os lugares que o

falante nativo de língua inglesa pode ocupar em relação ao aprendiz brasileiro que não é, sob sua ótica, bem sucedido.

Ademais, tanto pela repetição nesta propaganda, quanto nas outras análises que se seguirão, evidenciam-se regularidades que permeiam a formação discursiva sobre o aprendiz brasileiro e a aprendizagem de língua inglesa, isto é, apontam para uma forma de pressão e julgamento que pairam sobre o aprendiz brasileiro de língua inglesa e que não respeitam seu processo de constituição linguística, exigindo-lhe, ao revés, o produto acabado.

Por outro lado, há um apagamento do trabalho árduo e necessidade de envolvimento e dedicação a que todo aprendiz de língua estrangeira está sujeito, bem como dos conflitos, dificuldades e insucessos inerentes ao processo de aprendizagem de qualquer LE. Isto se reflete no aprendiz (aluno do curso) que, apesar de não enunciar uma frase sequer em inglês nesta propaganda¹¹⁴, na alteridade da enunciação, apresenta-se em um lugar de saber. A facilidade da aprendizagem (já adquirida/conquistada) é reforçada por elementos semiológicos e pelo aparato corporal do aprendiz: posição relaxada no sofá (em meio a uma aula *on-line*), perfil de serenidade, esboço constante de sorriso somado à materialidade de uma voz suave. Como “os próprios objetos podem se transformar em discurso se significarem alguma coisa” (BARTHES, ([1957] 2010, p. 132), o computador portátil em seu colo aponta sentidos para os não-ditos, ou seja, não há “estresse”, cansaço, peso de livros ou dicionários, nem tampouco professora “chata” – estereótipo social comum atribuído a esse profissional. Ao contrário, na tela do computador exibe-se apenas a instrutora, como que “aguardando” o aluno para o início de sua aula. Nesse contexto, não há, também, quadro negro, palavras difíceis ou textos complicados.

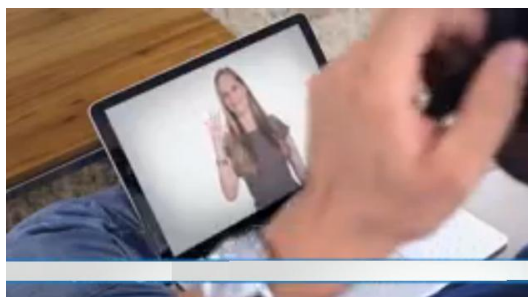


Imagem 1.4 – Professora on-line

¹¹⁴ Em outras propagandas, o mesmo “aluno” enuncia na língua-alvo com fluência.

Constrói-se, portanto, um ambiente desejável, a partir da modalidade de ensino *on-line*, produzindo, concomitantemente, a ilusão de aprendizagem fácil e rápida. Na tela do computador portátil há a professora, sorridente, e que se enquadra ao perfil de beleza ocidental: loira, magra, alta e disponível para atender seu aluno no momento que ele precisa. Sua posição, acenando para o aprendiz, e sem nenhum dispositivo “pedagógico” (não que isso seja, ao nosso entender, realmente necessário para se ensinar), coloca a atriz que encarna a personagem muito mais como uma amiga, quase um *affair*, do que uma professora de fato. A imagem limpa, ao fundo, sem palavras estranhas, também corrobora os sentidos assinalados no parágrafo anterior sobre aprendizagem fácil. Assim, na busca pela venda de seu produto, o enunciador utiliza-se também de sedução como estratégia para conquistar seus enunciatários. Nesse caso, o gênero feminino para interpelar alunos do sexo masculino.

Enfim, na última parte da propaganda, irrompe na modalidade visual o *slogan* da escola, e no sonoro, concomitantemente, enuncia-se o nome da instituição. Logo, em seguida, emerge um computador portátil com a mesma professora que aparecera na tela do computador do aprendiz (aluno do curso), enunciando em português: “Professores americanos 24 horas por dia”. Pela repetição desses dizeres, os efeitos de sentido que derivam desses enunciados é que o ponto principal no ensino da escola recai sobre o tipo de professor que oferecem, isto é, sua nacionalidade norte-americana. Assim, há uma intensificação de um efeito de verdade: o fato de um professor americano ser melhor do que um professor brasileiro de língua inglesa, difundindo-se, da mesma forma, a concepção de que o aprendiz brasileiro que possui professor nativo apresenta pronúncia melhor do que aquele que não o tem. Essa conclusão é plausível se se analisar o discurso desse mesmo sujeito, efeito de interpelação de determinadas ideologias, na página virtual da escola¹¹⁵. Portanto, associa-se à nacionalidade do professor, efeitos de verdade em relação à aprendizagem de LE, mais especificamente, ao falar corretamente e fluentemente. Para o sujeito, sob análise, um aluno que tem professor americano fala com mais fluência e com menos sotaque do que um aluno que não tem professor nativo. Assim, a despeito do curso ser oferecido na modalidade virtual (*on-line*), a concepção de ensino limitada a uma sala de aula, em que o professor é o modelo principal – o centro de onde emana o saber de que o aluno necessita –, permeia esses dizeres.

¹¹⁵ Segundo o sítio institucional do curso: “Na *Online English* os professores têm inglês nativo e te ensinam a falar com a pronúncia correta. Nenhuma escola tradicional pode oferecer tantos professores americanos.” Ademais, há outro enunciado no *site* da escola a respeito do professor nativo: “Ao contrário das escolas tradicionais de inglês, a *Online English* só contrata professores que falem inglês americano como sua primeira língua. Aprender com professores nativos é **crucial para assegurar a redução do sotaque e uma pronúncia exata**” (grifo nosso). O enunciado: “te ensinam a falar com a pronúncia correta” produz efeitos de sentido tais como: “outros professores não te ensinam a falar com a pronúncia correta”.

Ainda sobre esta última parte da propaganda, ao emergir na tela, a professora americana enuncia em língua portuguesa: “professores americanos: 24 horas por dia”. Sua fala, a despeito da inteligibilidade, é marcada pelo forte sotaque americano, em especial pelo som marcado do [r]. Se do aprendiz brasileiro exige-se pronúncia sem sotaque, conforme assinalamos anteriormente nas regularidades desses dizeres, para o americano, o acento não é problema. Desses enunciados, no momento chave da propaganda, do seu desfecho, escapam sentidos que permitem a construção de verdades sobre aprendizagem de LE em que a exigência sobre o “falar sem sotaque” recai apenas sobre o aprendiz brasileiro.

4.2 Propaganda 2 – *How you doing?*

A segunda propaganda analisada, do mesmo curso de inglês, inicia-se com os mesmos personagens em um cenário semelhante ao da propaganda anterior, ou seja, no ambiente doméstico de uma sala de estar. O aprendiz (não-aluno da escola) ao chegar e se deparar com seu interlocutor (aprendiz aluno da *Online English*), enuncia:



Imagem 2.1 – Voltando da aula de inglês

- A – Ufa, duas horas de trânsito para voltar da minha escola de inglês.
Tá fazendo o quê?
B – Tô pra começar minha aula ao vivo com minha professora da *Online English*.

Nessa primeira parte da propaganda, há um sem-número de dispositivos visuais que, ao se agregarem, servem como técnicas de legitimação do produto. O aprendiz (não-aluno do curso) que carrega um número excessivo de livros, sua postura encurvada, seu fastio aparente; ao passo que o outro aprendiz, aluno do curso, assume uma pose significativa: encontra-se sentado, ligeiramente reclinado (em posição relaxada), com ar (cf. BARTHES [1962] 1990a) de despreocupação, cujo meneio suave, na agilidade da propaganda, não outorga ao enunciatário tempo de perceber algumas sutilezas que servem ao fim vendável do discurso

publicitário. Uma delas é a presença da caneca de café sobre a mesa. Nesse sentido, como os objetos podem se transformar em discurso, conforme pontua Barthes ([1962] 1990a), este objeto, que se torna um enunciado, se agrega ao discurso do sujeito, e sua materialização, ingênua ou não, produz sentidos: dá “leveza” ao momento, apagando o processo amiúde tedioso de aprendizagem de LE¹¹⁶.

Assim, e do mesmo modo como verificaremos nas regularidades de outras propagandas, o sujeito aprendiz é produzido por discursos que apontam para uma concepção de aprendizagem cujas dificuldades são apagadas. Aliás, pelo aparato visual, o enunciador utiliza-se de ironia, isto é, pela quantidade incomum de livros que o aprendiz porta (o não-aluno do curso). Isso se dá, certamente, com vias a defender o ensino *online*, pois, se por um lado, por meio dessa modalidade de ensino, abre-se a possibilidade de se estudar sem a necessidade material de livros ou dicionários impressos, por outro, cria-se a ilusão de muito maior facilidade do processo de aprendizagem da língua estrangeira, resultado desse apagamento.

Sobre os dispositivos linguísticos e vocais, enuncia-se no verbal: “Ufa, duas horas de trânsito para voltar da minha escola de inglês”. O aumento de intensidade sobre o elemento prosódico no início da locução, bem como sobre a locução adverbial no início da oração, significa o alívio da etapa cumprida e critica-se indiretamente o modelo tradicional de ensino presencial em que o aluno precisa despender tempo para se deslocar até um centro de estudos, geralmente um instituto de línguas. Assim, outorga-se a esse modelo tradicional um processo tedioso de horas de idas e vindas à escola, e de desconforto “desnecessário” por ter que carregar inúmeros livros.

Com efeito, nessa situação, do aluno estar para iniciar sua aula ao vivo com a professora americana no *living* de sua casa, não se faz necessário carregar tantos materiais e nem tampouco malbaratar tanto tempo. A aprendizagem que outrora era distante e dispendiosa, atualmente encontra-se a apenas um clique do aprendiz. Se por um lado, nesses mesmos discursos, salienta-se um processo de aprendizagem de língua inglesa deveras difícil (para o não-aluno), e cujos resultados são até mesmo insatisfatórios, por outro lado, o processo de aprendizagem que o sujeito oferece é fácil e rápido. Fica implícita a ideia de que seu aluno, de imediato, pode acessar o *site* da escola e, já dotado de um saber necessário, consegue “bater papo” com a professora estrangeira, sem necessidade alguma de prática prévia de léxico ou sintaxe – comum a qualquer aprendiz que almeja fluência.

¹¹⁶ Sobre a mobilização deste objeto e sua visibilidade no discurso, verificar a imagem 2.2.



Imagem 2.2 – A caneca e o computador portátil

A – Ah, você e seu cursinho de inglês on line...

B – Hoje a aula é com a Jennie da Califórnia. Já volto...

O suporte que materializa as aulas permite-nos perceber, também, novas formas de aprendizagem, particularmente na circulação e atuação desse professor. Se na sala de aula convencional, expõe-se o corpo inteiro do profissional, sua atuação e comportamento, nessa modalidade, restringem-se ao rosto ou, no máximo, ao rosto e parte superior do tronco. Sua proximidade “distante”, ou melhor, sua distância “próxima” alcança, também, alunos de diferentes localidades, todos conectados e em interação com esse profissional. O uso repetido do pronome possessivo na primeira pessoa do singular (“minha” aula e “minha” professora), nos dois fragmentos expostos mais acima, transmite a ideia de contiguidade entre o aprendiz e o professor. Todavia, pelas informações no *site* institucional da escola descobre-se que as aulas são sempre com professores diferentes. Portanto, a ideia de “proximidade” ou “exclusividade” que a propaganda transmite não se sustenta. Aliás, ainda a este respeito, o aluno assiste às aulas com outros participantes de diferentes localidades. Portanto, a atenção exclusiva dada ao aprendiz cumpre mais um fim propagandístico, bem distante dos sentidos que o comercial audiovisual deixa a entender.

A mídia como produtora de discursos que concorre para a constituição de subjetividade de sujeitos constrói e difunde determinados padrões, até mesmo (muito) desejáveis, sobre modos de comportamento do aprendiz e/ou de como deve se processar a aprendizagem da LE. A comodidade dessa aprendizagem que apaga outros imperativos (necessidades) e em um sistema que se apresenta perfeito são os pontos de sustentação desses discursos, os quais possibilitam moldar sujeitos aprendizes de língua inglesa visto que sempre há uma relação direta do discurso com a produção de subjetividade (apesar de que, é claro, não estamos tratando de totalidades).

4.3 Propaganda 3 – *The book's on the table*

A terceira propaganda sob análise do Instituto 1 se passa dentro de um carro, cujos personagens principais são os mesmos das propagandas anteriormente analisadas. As cenas ocorrem em um ambiente artificialmente criado para simular que os protagonistas estão em direção a uma escola de línguas. Isso é compreendido em virtude da acusmatização em que há a reprodução de sons de carros, de buzinas, do trânsito enfim. Nesse lugar, o aprendiz, aluno do curso, declara:



Imagem 3.1 – Uma hora de trânsito

A - Como é que eu fui cair nessa? Uma hora de trânsito pra te levar pra aula de inglês.

Seguido dos dizeres do outro aprendiz, não aluno do curso:



Imagem 3.2 – Relaxa...

B – Relaxa, eu sempre pratico meu inglês cantando. Ah, ah...

Nesse momento, o aprendiz, não aluno do curso, toma um toca-fitas portátil enquanto o aprendiz, aluno do curso, enuncia:

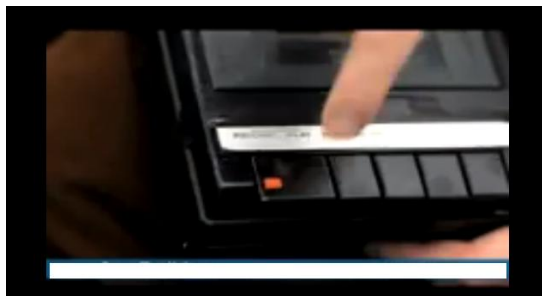


Imagem 3.3 – Toca-fitas

A - Uma fita? Você podia estudar pela internet com uma professora americana da *On-line English!*

B - Ah, e quem precisa disso?

Na dicotômica relação criada entre os dois aprendizes de LE (aluno e não aluno do curso), o modelo tradicional de ensino em que o aprendiz precisa se deslocar de sua residência ou trabalho até uma escola de línguas e assistir às aulas em horários pré-determinados é colocado como ultrapassado. Esse efeito de sentido produzido sobre ensino ultrapassado (e aliado a isso, também, indesejável), se dá tanto pelos dois únicos objetos mobilizados nas imagens da propaganda, quanto pelo corpo dos aprendizes. O primeiro objeto, o carro, emerge para tratar a questão do tempo despendido, ou melhor, perdido, bem como permite apontar possibilidades que a aprendizagem *on-line* proporciona. O toca-fitas, por sua vez, segundo objeto que recebe destaque, ganha espaço na imagem em movimento e também se integra ao modelo de aprendizagem que se critica para dar-lhe sentidos. A aprendizagem por repetição em um gravador apresenta-se, de fato, antiquada em contraste com o *estudar pela internet com uma professora americana*.

O corpo, ao mesmo tempo produção e produtor de discursos, é habitado por várias vozes, oriundas de diferentes espaços sociais. Aliado às vozes, os gestos, trejeitos, vestimentas, ritmos (que se produzem ou se cantam, por exemplo) etc., também se vinculam a espaços ideologicamente marcados. É a partir da veiculação desse objeto, i.e. do corpo, que o sujeito enunciador delineia modos sobre o que é aceitável ou não acerca do aprendiz brasileiro e da aprendizagem de língua inglesa. Além de ultrapassado, integra-se a esse modelo tradicional de ensino de línguas presencial, um perfil de aprendiz que não é crítico, que não sabe “escolher o melhor”, e que diante das possibilidades tão acessíveis, opta por um método tradicional, exposto, reiteramos, como ultrapassado. Em outros termos, a não escolha pelo curso em questão, algo “óbvio” para o enunciador, coloca o aprendiz, não aluno do curso, em uma posição de estupidez. Isso é construído pelas diferentes posturas em que o primeiro (aluno) é dotado de voz suave, firmeza e confiança no dizer, e que se posiciona no lugar de

indicar o que o outro pode ou não fazer, efeito que se dá, também, na modalização deôntica: “Você **podia** estudar pela internet com uma professora americana da *On-line English!*”, ao passo que o outro aprendiz, não aluno do curso, possui postura relaxada, cuja despreocupação materializada no verbal (*Relaxa, ...*), no gestual – recostado no banco do veículo com os braços cruzados acima da cabeça –, e no excesso de humor, ultrapassam o limiar da estupidez. Esse efeito de sentido, assim como os demais, é geralmente corroborado, no discurso audiovisual, pelo regime de visibilidade do corpo em que se tende a priorizar a postura frontal do rosto de onde emanam substâncias da expressão. Nesses enunciados, particularmente pela orientação gestual, isto é, pela rápida projeção do olhar para cima e no remexer peculiar dos ombros, braços e mãos ao som da música que se toca. Nas relações de poderes entre os sujeitos em que há o exercício disciplinarizador sobre o outro, o discurso diz ao sujeito como ele deve ou não deve se portar. De tal modo, controlado por leis, por um regime do que é aceitável, o corpo dos aprendizes, como suporte de discursos, em especial o do aprendiz, aluno do curso, aponta para uma postura racional, lógica, sensata enfim, contrária ao outro aprendiz (não aluno do curso), conforme assinalamos. Ademais, ainda sobre os fragmentos que se expõem à análise, outro efeito de verdade deriva desses enunciados: estudar com um professor americano é muito melhor do que estudar pelo método tradicional. Em outros termos, a opacidade do enunciado permite a construção de sentidos cuja sugestão é que se aprende muito mais com um professor americano do que com um professor brasileiro.

O diálogo continua. O aprendiz, não aluno do curso, liga o gravador e concomitantemente à música, inicia sua “performance”. Como assinalamos, sua postura em harmonia com os objetos mobilizados servem, de modo geral, para deslegitimar outros métodos de ensino, em particular, o modelo presencial de ensino de línguas. Nesse instante, o aprendiz, não aluno do curso, começa a cantar o refrão:



Imagem 3.4 – Aprendiz cantando “The book’s on the table”

C - *The book’s on the table. Table, Table, Table...*
The book’s on the table.
The book’s on the table. Table, Table...

A expressão “*The book’s on the table*”, sócio-historicamente contextualizada, aponta sentidos para o curso de que se utiliza e o inglês que se aprende. É a banalização a um tipo de curso e a crítica para uma aprendizagem medíocre e superficial. A repetição do enunciado é indicativa de dada metodologia de ensino que se critica: um método quiçá repetitivo, descontextualizado e sem interação com um professor (ou com interações pouco significativas para o aprendiz), diferentemente do curso que anuncia que, ao contrário, oferece professores nativos. A expressão, tornada refrão, é musicada e para ganhar existência empírica é revestida de ritmo peculiar. A expressividade bem pensada e meticulosa das letras de *rap* em contraste com o refrão repetido e pobre que se canta traz à evidência, além do humor, o sujeito sem inteligência que irrompe na canção. De tal modo, o cômico que permeia a publicidade além de ser utilizado para animá-la, é um recurso por meio do qual se instauram relações de poder. Em poucas palavras: aquele que não opta ser aluno do curso se inscreve em um lugar “sem conteúdo” linguístico. É relevante salientar que a análise do aprendiz, não aluno do curso que anuncia a propaganda, no interior desses discursos, mesmo sendo uma crítica a determinados modos de ser do sujeito, permite capturar sentidos sobre os efeitos de verdade construídos acerca do aprendiz brasileiro de língua inglesa na ótica do sujeito enunciativo. A partir dessa relação, e dos não ditos da propaganda, entende-se que o aprendiz “ideal”, aluno do curso, se inscreve em outro lugar, na posição do saber, de conhecimento da língua-alvo.

Assim, na relação entre o aluno e o não aluno do curso se estabelece uma rede de sentidos no jogo de posições entre esses aprendizes. A partir do que se nega, do deslocamento do que não é aceitável e nas fronteiras do que se critica, dá-se a ver a inscrição do aprendiz brasileiro que emerge no discurso. O aprendiz, não aluno do curso, foge de dada ordem, de dada organização e, em oposição ao seu interlocutor, se inscreve em um lugar destituído do saber linguístico, conforme assinalamos anteriormente. É a partir desse espaço de relações que se estabelecem as condições do enunciável em que não se contesta a insuficiência na produção oral aliada ao ridículo constitutivos desse sujeito. De tal sorte, sentidos atribuídos à aprendizagem de LE, nessas práticas discursivas, apontam para uma soberania da produção oral (da fala). Nas análises até então efetuadas, esta é a habilidade privilegiada e tomada como desejável pelo sujeito. Assim, entre as representações do sujeito acerca do aprendiz brasileiro de língua inglesa sobre o que é ser bem sucedido na aprendizagem da LE, manifesta-se como verdade a supremacia da habilidade oral – de sua produção especificamente – em detrimento de outras habilidades.

Por fim, tão-logo os diálogos se encerram, irrompe na imagem, no centro da tela, o nome da escola e no sonoro, dirigindo-se ao enunciatário, uma voz feminina anuncia simultaneamente:

D – *On-line English.com* - Inglês online agora no Brasil.

Nesta última parte, o sujeito evidencia a modalidade de ensino com a qual trabalha. Diferentemente de outrora quando os institutos de línguas ofereciam apenas cursos presenciais em que o aprendiz de língua inglesa tinha interação face a face com o professor e/ou com outros colegas, a modalidade 100% à distância, como é o caso do curso ora analisado, se dá pela interação virtual. Isso é possibilitado pelo advento de novos aparatos tecnológicos e de comunicação. Sem olvidar que o discurso é objeto de desejo e poder, o uso do advérbio *agora* revela a inscrição do sujeito como exclusivo e pioneiro no Brasil, e corroborado pelos efeitos de verdade construídos ao longo de sua exibição, aponta vantagens (apenas, é claro) que essa modalidade oferece, em especial na acessibilidade rápida por parte do aprendiz.

4.4 Propaganda 4 – *Brazilian teacher*

Como o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 25), na quarta peça publicitária sob análise do Instituto 1, de modo análogo às outras propagandas do curso, permanece a relação dicotômica de aprendizes de LE. É preciso destacar que assistimos a esse vídeo diversas vezes na TV no ano de 2012, no entanto, quando da feitura de sua análise, constatamos que o mesmo fora retirado de circulação pela escola em virtude de reclamações por parte de professores brasileiros de língua inglesa que se sentiram ofendidos com o seu conteúdo¹¹⁷. Por isso, a despeito da ausência de imagens, tentamos

¹¹⁷ À guisa de ilustração há a carta de Vinícius Nobre, então presidente da BRAZ-TESOL, a qual reproduzimos na sequência na íntegra: “Como presidente da maior Associação de professores de inglês do Brasil, eu sinto a incontrolável necessidade de me posicionar e expressar meu desapontamento e choque em relação ao comercial que está sendo veiculado em rede nacional promovendo um curso de inglês online. Eu NÃO sou um falante nativo da língua inglesa, eu não tenho longos cabelos loiros, não moro na Califórnia e não visto uma camiseta justa para ensinar meus alunos. Na verdade, eu NUNCA tive um professor de inglês “nativo”. Eu nunca sequer morei em um país falante da língua inglesa. Eu simplesmente estudei inglês no meu país em desenvolvimento e depois cursei **quatro anos de linguística, literatura, aquisição de idiomas estrangeiros, morfologia, pronúncia, sintaxe, educação, pedagogia, métodos e abordagens**. Eu simplesmente **dediquei 16 anos da minha vida ao desenvolvimento pessoal e profissional dos meus milhares de alunos**. Nunca exibí meu passaporte ou minha cidade-natal, porque eu estava ocupado demais me preocupando com as necessidades comunicativa e afetivas dos meus alunos. Eu NÃO sou um falante nativo de inglês; portanto – de acordo com

efetuar uma breve reconstrução do que fora difundido, pautados também em descrições do comercial realizadas por alguns profissionais da área e retiradas de *site* sobre ensino de língua inglesa como LE¹¹⁸. Nesse sentido, a propaganda inicia-se com uma narração e apresenta, de maneira alternada, dois tipos de aprendizes de língua inglesa:

Estes dois querem falar inglês. Um vai a uma escola tradicional, o outro faz *On-line English*.

Um passa uma hora no trânsito até chegar na escola toda segunda à noite. O outro aprende *on-line* a qualquer hora do dia.

Na primeira cena, simultâneo ao que se materializa no âmbito sonoro, aparece, no visual, o aprendiz (não aluno do curso) com camiseta fechada, postura encurvada, cheio de livros nas mãos enquanto o outro aprendiz (aluno do curso) apresenta-se com camiseta aberta, colorida e apenas um computador nas mãos. Tanto na sala de aula, quanto na ida para a escola, dentro do carro, o aprendiz (não aluno do curso) apresenta aspecto entediado e de cansaço, ao passo que o segundo aprendiz mostra-se sempre sorridente e tranquilo. A simples construção de imagens já é suficiente para situar os dois aprendizes em lugares ideologicamente marcados. É o tacanho ou “antiquado” em oposição ao “descolado”. O sujeito utiliza-se de uma técnica de poder que é integrar ao seu aprendiz a imagem de moderno, enquanto aquele que não é aprendiz do curso se situa em um lugar obsoleto, de estupidez ou tolice. Lugares que certamente despertam a antipatia e rejeição ou, ao contrário, a simpatia e identificação em seus enunciatários. É, pois, uma tática de sedução publicitária em que se inscreve o sujeito enunciadador no qual o ensino, propriamente dito, não é colocado como prioridade.

Na sequência, o mesmo locutor enuncia:

esse comercial – não me qualifico para ensinar. Provavelmente me qualifico apenas para ser uma imitação grotesca e irresponsável de um professor. **Assim como eu, milhares de educadores esforçados, talentosos, comprometidos, apaixonados e desvalorizados (do Brasil ou de qualquer outro país não falante de inglês) são definidos em 30 segundos de uma desesperada e inaceitável tentativa de seduzir alunos.** Eu conheci professores fantásticos, independente de suas nacionalidades e muitos que inclusive eram “falantes nativos de inglês”. Os melhores educadores, no entanto, sempre tiveram a dignidade de reconhecer e respeitar as qualidades de um colega “não-nativo”. **O ensino de línguas estrangeiras desenvolveu-se tremendamente para garantir a justiça e o respeito que todos os profissionais sérios da área merecem (nativos ou não).** Pelo menos entre nós mesmos. Se alunos ainda insistem em dizer que um professor “nativo” é melhor, pelo menos temos o conforto de saber que dentro da nossa profissão encontramos o reconhecimento que profissionais comprometidos e qualificados precisam ter. É triste, no entanto, ser ridicularizado por um **centro (que alega ser) de ensino.** Como presidente do BRAZ-TESOL, como um falante “não-nativo” do inglês, como um admirador de profissionais do ensino, independente da sua nacionalidade, eu me ressinto por ser transformado em uma piada tão irresponsável. Mas quem sou eu para ousar falar qualquer coisa sobre o ensino de inglês. Não sou a Jenny da Califórnia – o maior exemplo de educadora de inglês como língua estrangeira”. (EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL, 2013, grifos do autor)

¹¹⁸ Consultamos o sítio eletrônico: www.educacaobilingue.com

Um tem aulas com a Joana... que estudou inglês em Buenos Aires.
O outro fala ao vivo com Jenny, sua professora na Califórnia.

Na aula da “Joana”, o aprendiz acima descrito (não aluno do curso) aparece sentado, com olhar entediado, enquanto a professora, uma mulher de meia idade, gordinha e de cabelos pretos escreve uma palavra na lousa. A atriz que encarna a personagem da professora escreve a palavra “*Chicken*” na lousa e começa a imitar uma galinha. A câmera toma, em *close*, a imagem do rosto da atriz que começa a cacarejar. Em contrapartida, o outro aprendiz (aluno da escola) aparece sentado confortavelmente com o seu computador portátil, de cuja tela surge a mesma professora das propagandas anteriormente analisadas: americana, jovem, loira, magra, com uma camiseta justa e sempre sorridente. A propaganda continua com uma indagação ao enunciário:

E você, qual é a sua história?

A propaganda se encerra com a professora norte-americana anunciando o nome da escola. Sua pronúncia, como nos outros comerciais, é fortemente marcada por sua L1. Algo contraditório para um enunciador que divulga a necessidade de aprender a língua estrangeira com nativos para se adquirir boa pronúncia. Ademais, a questão estética que condiciona os discursos do sujeito apresenta-se com regularidades e revela os princípios que regem a concepção sobre os modos aceitáveis de ser do aprendiz brasileiro e da aprendizagem de língua inglesa.

A respeito do professor de língua inglesa, aspecto relevante na aprendizagem da LE¹¹⁹, verifica-se que a competência docente está ligada a dois critérios. No contraste entre a loira “atraente” e a morena “gordinha” e “sem graça” é instituído o padrão de beleza tido como aceitável. Assim, o critério estético é tomado como ferramenta apelativa na construção do docente ideal de língua inglesa. Ademais, para o sujeito enunciador, a competência do professor também está condicionada ao critério social, a sua origem, pois as cidades mencionadas na propaganda certamente implicam diferentes mundos socioideológicos. A primeira, Buenos Aires, é propositalmente acrescida à imagem da primeira professora para sugerir que o inglês lá aprendido, ou seja, em uma cidade sul-americana de fala espanhola, é de qualidade ruim, duvidosa no mínimo. Por outro lado, a Jenny, natural da Califórnia, já

¹¹⁹ E que recebe enfoque direto nesta pesquisa.

possui, por condições naturais, credibilidade para o ensino de sua língua materna a estrangeiros. Portanto, formação universitária, cursos de pós-graduação, metodologias de aprendizagem utilizadas, técnicas de abordagem de ensino etc. não contam como relevantes na concepção do que é ser bom professor de língua inglesa¹²⁰. Por conseguinte, verdades que se constroem no interior desses discursos indicam que o conhecimento nato e a aparência estética são suficientes para julgar a competência do professor de língua inglesa como língua estrangeira. Por outro lado, se o enunciador exalta o tipo ideal de docente a partir de sua nacionalidade, constrói-se uma imagem denegrida de professor de língua inglesa que não se encaixa a este perfil. O não nativo é tido como ridículo e incompetente. O discurso ora analisado atesta a relação do sujeito com uma verdade que lhe é peculiar, uma postura colonialista que defende a ideia de que o estrangeiro, ou o que vem do exterior, é melhor do que aquilo que procede de seu próprio país.

Ademais, a propaganda também é excludente no sentido de associar o professor ruim a um corpo acima do peso. Como se observa nesses discursos, o corpo funciona como enunciado e produz sentidos. Sobre os aprendizes: na *postura* relaxada ou fatigante em relação à aprendizagem, no *rosto* tenso ou tranquilo de cada um, no *olhar* entediado ou contente, no *ar* cansado ou sereno, no *sorriso* ou ausência dele. Em relação às professoras, no *corpo* obeso ou esbelto, na *postura* chata ou agradável, na dificuldade de se ensinar o léxico, *imitando uma galinha*, ou simplesmente *sorrindo* alegremente para o aprendiz, simulacro de uma aprendizagem perfeita. Enfim, por meio dos inúmeros dispositivos visuais mobilizados, o sujeito dá-se a ver, permite-se conhecer. O curso de idiomas, como legitimador da aprendizagem de língua inglesa, é aquele que “soluciona” os conflitos, os problemas, as contradições próprias da aprendizagem, e o corpo é partícipe direto dessa construção. Não é apenas a aprendizagem da língua que é colocada à venda e disponibilizada para consumo, mas todo um conjunto de dispositivos que se agregam ao produto e lhe dão sustentação para que ele seja comercializado. Dispositivos esses evidenciados nos corpos (in)desejáveis de professores e aprendizes. De tal sorte, os lugares e modos como os objetos (produtos, pessoas) são posicionados na propaganda significa atribuir-lhes e construir em torno deles um conjunto de sentidos com o intuito final de atingir os enunciatários, quer seja vendendo a ideia e o serviço em si.

¹²⁰ Em outros termos, não é pelo fato de se saber algo que se está automaticamente apto para ensiná-lo. Há um apagamento, no interior dessas materialidades, de qualquer aspecto atinente à capacitação docente, um critério relevante no momento da escolha de um curso de língua estrangeira e que deveria/poderia ser evidenciado nessa propaganda.

4.5 Propaganda 5 – *Bee attack*

A quinta peça publicitária analisada, e primeira do Instituto 2, se passa no centro de uma grande cidade norte-americana, com dois jovens brasileiros, diante de um carrinho de cachorros-quentes, cujo vendedor indaga-lhes: “*Hey, what can I get you?*”¹²¹. Um dos rapazes prontamente responde: “Um *hot dog*”. A despeito do sotaque, [ho’tʃɪ:] ao invés de [hot] e [dogɪ:] no lugar de [dog], o diálogo é inteligível, pois, na sequência, o vendedor pergunta de modo bem rápido:



Imagem 5.1 – Comprando um *hot dog*

A – Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?¹²²

[pausa]

A – Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

Diante da não resposta dos jovens, que ficam sem ação, irrompe um palco no meio da praça, cujo cenário evoca a memória de um show tipo “roda da fortuna”. De seu interior deflagra um conhecido ator hollywoodiano que enuncia em inglês: “Estamos aqui de novo. Fale ou encare as consequências”. Sobre o ator, sua figura carismática é atraente e parece atender ao regime de visibilidade em que se inscreve o discurso publicitário. Ao fundo, há um painel (com a roda a ser girada) e duas assistentes, uma a sua esquerda e a outra à direita. Dirigindo-se ao vendedor de cachorros-quentes, o “apresentador” solicita-lhe que realize a pergunta novamente. Nessa feita, os estudantes brasileiros mantêm-se, outra vez, em silêncio, com semblante de dúvida.

¹²¹ Em português: “Hey, o que vocês desejam?”.

¹²² Tradução: Cebola, chucrute, pimenta, vinagrete, picles?



Imagem 5.2 – Hora de encarar a sua consequência!

C – You have three seconds to talk!

B – [...]

C – Time to face your consequence! ¹²³

É nesse instante que a roleta é girada. Nesta há uma série de “punições”, entre as quais *Ataque de zumbis* e *Ataque de lutadores de sumo*. A roleta para em *Bee Attack* e, imediatamente, os personagens são acometidos pela punição. Assim, o apresentador, em um gesto arbitrário, e a quem é dado lugar daquele que demanda o saber – o lugar do falante nativo da língua-alvo –, troça de seus interlocutores, os personagens que encarnam o papel de aprendizes brasileiros de língua inglesa (não alunos da escola) ¹²⁴.

Percebe-se, nesses espaços, a construção de lugares que o sujeito estabelece entre o aprendiz brasileiro com o estrangeiro (norte-americano). Ou seja, estabelecem-se relações que evidenciam, a partir de efeitos de sentido decorrentes de uma exterioridade plural, a posição e o alcance que o sujeito baliza entre o aprendiz brasileiro e o estrangeiro (norte-americano). Esse é um lugar de deliberação autoritária, pelo rodopio infundado, e em virtude também da “soberania” por parte de quem detém o saber/poder, onde o aprendiz deve acatar o que lhe é imposto. Mais do que a mercantilização de um produto (o curso de língua inglesa), esses discursos atestam representações do sujeito enunciator nos embates entre o saber e o não saber. Assim, reforça-se a submissão do brasileiro ao estrangeiro e, nesse ínterim, o aprendiz é colocado em meio a um espetáculo em que o público americano dele caça pela sua ausência de saber.

Como bem nota Chartier (MARQUES, 2013a, p. 36): “Não há compreensão profunda dos discursos sem a articulação entre a análise de sua literalidade, o estudo das modalidades materiais ou corporais de sua comunicação e a descrição de categorias de interpretação e

¹²³ C – Você tem três segundos pra falar!

B – [...]

C – Hora de encarar a sua consequência!

(Tradução das legendas)

¹²⁴ Pelos dispositivos analisados: idade dos personagens, mochila nas costas, etc. compreendemos que estes são estudantes brasileiros e inferimos que os mesmos podem ser identificados, na tentativa de falar inglês, como alunos de inglês de outra escola.

horizontes de expectativa de seus espectadores”. Em uma produção cinematográfica, o ator, representação em certa medida do Outro do sujeito, com o microfone a mão, se diverte com sorriso largo, olhos arregalados, predizendo, por meio de zumbido, o ataque que os aprendizes brasileiros irão sofrer, logo na sequência. O personagem da propaganda é uma manifestação do Outro do sujeito no sentido de que ele não é exatamente o que “pensa” ou como concebe o sujeito norte-americano em relação ao brasileiro. Ao contrário, aponta mais para o fato de como o brasileiro (em virtude de ser uma franquia brasileira) concebe a si mesmo em relação ao outro em posição de aprendiz em uma situação de não domínio da língua inglesa.

A mobilização de sons artificiais acompanhada dos dizeres dos personagens é intensa e além de animarem e orientarem os rumos da propaganda, apontam efeitos de sentido específicos. Após a pergunta do vendedor, o “clima” do diálogo muda: pelo soar do cronômetro agregado à crescente intensidade de diversas substâncias sonoras artificiais, claramente perceptíveis pela escuta, conduzem o enunciatário, e isso em virtude da intersonoridade, à interpretação de sentidos peculiares: a tensão do momento no clímax da propaganda e a predição de algo trágico. Sem essa memória coletiva de sons, não seria possível ao enunciatário interpretar a evolução da enunciação como tal. Ademais, o ressoar da buzina significa “tempo acabado” e após uma rápida pausa (silêncio), o aprendiz brasileiro de língua inglesa recebe sua punição. O horror da cena que se descortina diante do público e de seu susto/choque se contrasta com a risada troçoira do apresentador e o sorriso das assistentes. Em outros termos, o riso e o sorriso desses personagens, funcionando como substâncias da expressão, apontam sentidos específicos uma vez que além de atenuarem o efeito de horror, também produzem o cômico da propaganda.



Imagem 5.3 – Buzz...

[...]

C – Ah, Bee attack!

Buzz... Argh!¹²⁵

¹²⁵ Ataque de abelhas.
Buzz... Argh!

Assim, diante da impossibilidade de se expressar oralmente, o aprendiz brasileiro deve “encarar as consequências”. O saber necessário que regula esses enunciados funciona como instrumento de coerção, traz à tona a relação de dominação constitutiva de uma memória (norte-americana do momento, portuguesa de outrora), e atesta o controle estrangeiro a que os aprendizes brasileiros, na ótica do sujeito, devem se submeter. Esses dizeres deixam a entender que o aprendiz brasileiro, por meio do discurso das escolas de inglês (representação de um sujeito social e heterogêneo, falante de língua portuguesa) é colocado em posição de inferioridade e submissão ao estrangeiro, e mesmo em situação de hostilização, acata o que lhe é imposto. Outrossim, alguns sentidos que emanam desses discursos é: “O estrangeiro (norte-americano) pode nos obrigar a falar a língua deles”; “temos a obrigação de falar a língua deles, mas eles não tem a de falar a nossa”, “O brasileiro que não enuncia na língua-alvo pode (e atestamos isso) passar pelo ridículo, ser zombado e mesmo vitimado”.

É válido ressaltar que a análise desses enunciados não coloca em evidência o discurso do norte-americano sobre o aprendiz brasileiro de sua língua. Ela aponta como o sujeito-enunciador concebe o aprendiz brasileiro (encarnado nos personagens da propaganda), e representa a si mesmo e ao outro no conflitante processo que envolve saberes e poderes. Certamente aspectos atinentes a esse sujeito, tomados em sua constituição como “verdades”, apontam questões que permeiam a aprendizagem de língua inglesa por parte do brasileiro. Nesse sentido, na *hermenêutica do sujeito*, Foucault demonstra, por exemplo, como fenômenos e processos históricos em determinadas sociedades (epicuristas, cínicas e estoicas) tornam-se “cultura” para esses povos, as quais são tomadas como verdades para os sujeitos (FOUCAULT, [1981-1982] 2010b, p. 226)¹²⁶. Essas verdades estão na ordem do inconsciente coletivo e nas análises aqui empreendidas se refletem na postura e atitude dos dois aprendizes da propaganda diante do outro (dos norte-americanos, nesse caso). Assim, parece fazer parte da constituição do sujeito aprendiz brasileiro *aceitar* que o americano possa testá-lo, forçá-lo a falar (até mesmo em três segundos), ou mesmo levá-lo a certas situações ridículas – possibilitadas, nesses discursos, pelos dispositivos tecnológicos da linguagem audiovisual.

¹²⁶ Foucault trata na hermenêutica do sujeito, nesse ponto, sobre as relações da governamentalidade, da ética e também da ascese espiritual: “Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética”. (FOUCAULT, [1981-1982] 2010b, p. 225)



Imagem 5.4 – Aprendizizes brasileiros e sua punição

C – Ah, so next time, you’d better talk! ¹²⁷

Ademais, em relação à língua-alvo, assim como no pan-óptico descrito por Foucault ([1979] 2007), o lugar que o aprendiz ocupa representa e reflete o lugar do aprendiz no social, isto é, no centro de todos os olhares e cujo insucesso não passa despercebido. Ao contrário, se o saber da LE resultaria em determinado *status* ou mesmo poder, sua privação implica vergonha diante de todos os olhares. O ataque aos aprendizes revela um posicionamento sujeito ao mesmo tempo que possibilita a produção de dada subjetividade. Reforça-se, em um contexto social de espetacularização de horror, desgraça alheia, e morte, uma cultura de exclusão, isto é, de não aceitação daquele que não faz parte de determinado grupo, de uma “elite”. Destarte, no engodo de um produto que se afirma perfeito, que apaga as realidades da aprendizagem de uma LE, coloca-se em questão os efeitos do não saber e do não se vincular à referida escola. Do lugar institucional, é possível enxergar o lugar ocupado pelo outro, lugar esse que abarca o aprendiz fracassado, o não aluno da escola, o estudante brasileiro que não fala inglês, o aprendiz que “ainda não chegou lá”; em suma, um sujeito destituído do saber que permanece à deriva social. Ademais, o processo de aprendizagem, nesses discursos, é deixado ao nível contingencial¹²⁸.

Assim, se por um lado o sucesso depende da aquisição de um produto que, conforme assinalamos, declara-se perfeito, por outro lado, o fracasso é outorgado exclusivamente ao aluno. Além disso, esse mesmo aprendiz se torna responsável direto pela comunicação com o estrangeiro. Diante das dificuldades encontradas pelos personagens, representação dos aprendizes, bem como das expectativas que o contexto propõe, é certo que não se espera do americano a iniciativa para se comunicar em português. Espera-se o resultado (falar inglês com fluência) por parte do aprendiz brasileiro. É da ordem do dado, e isso em virtude da

¹²⁷ Da próxima vez, é melhor falar! (Tradução da legenda)

¹²⁸ O processo de aprendizagem de uma LE implica inúmeras questões, tais como material didático, metodologia do curso, professores, horas de estudo etc. Nesses discursos, o “processo” é apagado, apontando apenas para um produto final, ou seja, o resultado da aprendizagem que é *falar inglês fluentemente*.

inscrição sócio-histórica do sujeito, a iniciativa do aprendiz brasileiro em manter a comunicação. Em outros termos, apesar da enunciação implicar uma via de mão dupla, a responsabilidade pelo fracasso na comunicação recai, reiteramos, exclusivamente sobre o aprendiz brasileiro.

Mais do que a ausência de palavras na boca dos “aprendizes”, outros aspectos semiológicos, das substâncias da expressão e dos sons, que emanam dos personagens da propaganda, merecem consideração. O olhar estático e indiferente, o volume alto e ritmo de voz exageradamente acelerado, a falta de reação do vendedor diante da ausência de retórica de seus interlocutores refletem a imagem que o sujeito enunciador projeta do outro (do norte-americano), do estrangeiro em posição de autoritarismo. Como o sujeito se mostra como efeito de uma subjetividade que lhe é exterior, os diálogos entre os personagens resgatam uma memória e reflete relações entre o aprendiz brasileiro, “limitado”, do “terceiro mundo”, e o estrangeiro do Primeiro Mundo. Em outros termos, aspectos políticos e econômicos estão imbuídos nesses discursos, deles não se desvencilham, e permitem a interpretação do sujeito que se inscreve na história. Assim, sobre o saber em questão, são construídas verdades que apontam lugares que devem ser ocupados pelos diferentes sujeitos. Àquele que deseja escapar desse lugar de vexame é “dada” a oportunidade de adquirir um saber, que o conduzirá a um lugar de *status*, algo possibilitado apenas por meio da aquisição do produto.

Por fim, para concluir a análise desta propaganda, observamos, no que tange a questões atinentes à aprendizagem, que há um seu apagamento em detrimento de um saber que, tomado como produto, precisa ser adquirido. Por outro lado, o sujeito enunciador ao invés de transgredir ou resistir a essa ordem disciplinar nas vias em que é posta em seus discursos, escolhe¹²⁹, a rigor, a ela se submeter e inscreve o aprendiz brasileiro em lugares em que se faz necessário acatar as imposições do norte-americano.

4.6 Propaganda 6 – *Shark attack*

A sexta peça publicitária sob análise na pesquisa, e segunda do Instituto 2, tem o mesmo formato da propaganda anteriormente analisada. Mais uma vez o aprendiz brasileiro deve demonstrar que sabe falar, caso contrário precisa “encarar as consequências”. Logo, na ausência de palavras na boca dos personagens, a roleta é novamente girada e o apresentador com sorriso largo e ar de satisfação anuncia a punição: “ataque de tubarão”.

¹²⁹ Sob os pressupostos teóricos da AD em articulação com as problematizações histórico-críticas da subjetividade em Foucault, a “escolha” do sujeito não implica consciência plena.



Imagem 6.1 – Fale ou encare as consequências!



Imagem 6.2 – Ataque de tubarão (roleta)

Ora, diferentemente de outras vias em que os pormenores parecem não receber tanta importância, na perspectiva discursivo-semiológica os pequenos traços no campo do olhar (e também no da escuta) também produzem sentido. Assim, a posição ereta do rosto levemente inclinado para o alto, aliada a sua pose, denuncia a altivez daquele que exige a fala acurada. Não é o norte-americano que definitivamente o faz, mas é algo próprio do sujeito historicamente-construído que enuncia. Agregado a um ligeiro tom irônico da materialidade vocal e à força imperativa do verbal, o lugar físico em que os corpos se situam, quer sejam o estrangeiro em uma plataforma elevada e o brasileiro em lugar mais baixo, mais abaixo também dos estrangeiros que o observam – falantes nativos da língua inglesa (vide imagem seguinte), conduzem-nos à inevitável compreensão de que o aprendiz brasileiro mantém um lugar inferior ao sujeito estadunidense. As posições físicas certamente indicam relações de poder entre os sujeitos, os quais são representados nos corpos dos atores.



Imagem 6.3 – Brasileiros em posição mais baixa que o público norte-americano



Imagem 6.4 – Declarando a consequência



Imagem 6.5 – O ataque

C – You have three seconds to talk!

B – [...]

C – Time to face your consequence!

Ah, shark attack. ¹³⁰

Na sequência das imagens em movimento, e utilizando-se de efeitos especiais, surge um tubarão de dentro do chafariz que vorazmente engole o personagem inculto. A destituição do saber é colocada em evidência e ganha realce diante do sarcasmo da punição dada por aquele que ocupa, sob a ótica do sujeito enunciator, a posição-sujeito de falante nativo. Isso se dá no

¹³⁰ C – Você tem três segundos pra falar!

B – [...]

C – Hora de encarar a sua consequência!

Ataque de tubarão.

(Tradução das legendas)

timbre que efetivamente reveste a materialidade vocal, cuja textura áspera induz a imagem do sujeito acerbo trazido do interior de sua garganta. Ademais, é possível dar-lhe sentidos pelas substâncias da expressão facial, tais como as sobrancelhas elevadas, a abertura generosa da boca, a qual coloca os incisivos e caninos à mostra, além do olhar, que conforme assegura Barthes ([1962] 1990a), funciona como um indício representativo das emoções do sujeito, e o qual exprime sua total satisfação.

Além das substâncias da expressão e dos objetos que concorrem na produção de sentidos, conforme verificamos, há uma ampla mobilização de substâncias sonoras que animam e dão sentido ao discurso publicitário audiovisual. É por meio do funcionamento da intersonoridade que as formas sonoras *indiciam*, *corroboram* ou mesmo *produzem*, ao alcançarem a escuta, sentidos determinados.

Conforme se verifica, o sujeito enunciador denuncia, expõe e ridiculariza aquele que não consegue se comunicar. Assim, as verdades construídas no interior dessas materialidades ao tratar sobre as relações do brasileiro com a língua inglesa indicam que o brasileiro deve e precisa falar muito bem. *Falar* no sentido de se comunicar com rapidez, uma vez que as questões colocadas pelo estrangeiro, vendedor de cachorros-quentes, ganham existência empírica em velocidade bem além do normal.

Se se pensar por outra via, todos os dispositivos do discurso (os objetos mobilizados, o palco, a roleta; os elementos verbais, as perguntas do “apresentador”, o silêncio dos estudantes etc.) são preparados não com a perspectiva de sucesso do aprendiz, mas sim do fracasso. É “obvio” que a propaganda caminha para a punição do aprendiz mal sucedido e não para seu coroamento, até porque o discurso também se enquadra em uma perspectiva de espetacularização midiático-publicitária¹³¹. Essa “obviedade” do discurso é alheia ao que Veyne, na esteira de Foucault, elucida acerca do sujeito historicamente construído em relação ao seu objeto, ou seja, – nesta pesquisa – do aprendiz com a língua alvo (língua inglesa), o qual somente pode contemplar tal objeto, e dele discorrer, dentro dos limites do seu próprio discurso. Em outros termos, parece-nos que o sujeito, ao significar o aprendiz, nessa tensa relação com a língua e com a aprendizagem, e no compósito do audiovisual, situa-o em determinados lugares produzindo efeitos de verdade que contribuem para o reforço da subserviência, sendo da ordem do dado o fato de que apenas o brasileiro deve ter a iniciativa de se comunicar. Pensamos, neste caso, em situações que fugiriam da “realidade” desse

¹³¹ O que se sustenta é que se os aprendizes estivessem vinculados a esse curso, eles não estariam passando por esse constrangimento. Em outros termos, é uma estratégia persuasiva com o intuito de conquistar novos alunos para o Instituto.

discurso, como por exemplo, ainda na pior das hipóteses (i.e., o aprendiz não conseguindo ser bem sucedido na comunicação), não poderia o americano “humilhá-lo” ou adverti-lo falando um bom português?

Não tentamos estabelecer aqui uma ordem do que poderia ou deveria ser dito. Os discursos, então materializados na propaganda e pertencentes a uma formação discursiva – como aquilo que define o que pode e deve ser dito –, fixam seus próprios limites, suas possibilidades, evidenciam as relações de poder em jogo na prática discursiva. No interior do discurso são criadas “leis”, “regras”, “estatutos” que certamente determinam modos de ação dos sujeitos em suas diversas práticas. Do lado avesso do que não deve ser (daquilo que a peça publicitária demonstra como não ideal, como não fazer), compreende-se o *como* deve ser-fazer. As relações de poder constituem o discurso sobre a língua. Como produto vendável, é também instrumento de poder e serve-se a tais relações (de poder), as quais perpassam o corpo e a carne (FOUCAULT, 2003, p. 151). A ausência da língua na boca do sujeito evidencia a destituição de qualquer poder. Portanto, o sujeito explicita *quem* o exerce e, na via oposta, quem dele se encontra alijado.



Imagem 6.6 – A mordida no punho

C – Ah, so next time, you’d better talk! ¹³²

Analisando esta última imagem, verificamos, pelo aparato visual, o lugar que o outro, como sujeito falante, ocupa para o enunciador. Além do riso que esgarça a boca do apresentador, a mordida em seu próprio punho indicia o excesso de satisfação. O insucesso do aprendiz, em uma sociedade capitalista é, pois, motivo de zombaria e não ocorre de outro modo. Como declara Veyne (2009, p. 54): “o próprio discurso é imanente ao dispositivo que se modela sobre ele e que o encarna na sociedade; o discurso faz a singularidade histórica, a estranheza da época, a cor local do dispositivo”. O discurso inscrito na formação discursiva

¹³² Da próxima vez, é melhor falar! (Tradução da legenda)

sobre a aprendizagem de língua inglesa do brasileiro “é” assim, e certamente produz sujeitos que “pensam e agem” nessa perspectiva.

Enfim, os lugares e modos como os objetos (produtos, pessoas) são posicionados na propaganda significa atribuir-lhes e construir em torno deles um conjunto de sentidos com o intuito final de atingir os enunciatários, quer seja, vendendo o produto. No que tange ao apagamento de questões que envolvem a aprendizagem diretamente, os sentidos que daí emanam demonstram que o sujeito, outra vez, negligencia o processo em detrimento do produto. Em outras palavras, o que importa é o resultado final simplesmente. Ademais, como se verifica, o curso de línguas, por meio do discurso publicitário audiovisual, significa o aprendiz brasileiro de língua inglesa como aquele que é inferior e que está sempre aquém do “ideal”, merecendo, portanto, ser punido e ridicularizado pela destituição do saber.

4.7 Propaganda 7 – *Rescue*

Essa é uma propaganda que explora mais recursos sonoros e visuais do que elementos verbais. Na verdade, no decurso da propaganda, não existem diálogos, há apenas duas perguntas realizadas pelo ator principal e não respondidas verbalmente. A propaganda inicia-se com um personagem amarrado de cabeça para baixo, amordaçado, sendo que abaixo há algumas bombas de dinamite prestes a explodirem. A cena se passa em um galpão abandonado. Praticamente no mesmo instante surge o ator hollywoodiano, e pelo som de suspense que se produz e a rápida alternância de imagens entre o capturado em agonia e o ator quebrando grades e descendo cordas, evidencia-se que aquele primeiro está em vias de ser resgatado. Nesse ínterim, é relevante a observação das imagens no que tange à constituição dos personagens. Na agilidade da propaganda, a construção dos sujeitos precisa ser rápida. Isso aponta para o fato de que em um ou poucos segundos o telespectador deve ser capaz de compreender a história contada, caso contrário a publicidade ficaria sem sentido. Isso se efetua por meio do corpo de cada ator, objeto constitutivo da cena, e que recebe destaque central na imagem em movimento. Nessa propaganda, em menos de um segundo emerge no vídeo o personagem de cabeça para baixo e o ator hollywoodiano. Nesse curto espaço, a trilha sonora que se inicia e que acompanha as imagens marca o ritmo do audiovisual.



Imagem 7.1 – O “capturado”



Imagem 7.2 – O “herói”

[som de fundo]

Concebendo o discurso como nó de uma rede que se constrói na história e tomando também a noção de intericonicidade como dispositivo analítico da imagem, o corpo do ator hollywoodiano funciona como suporte de discurso e ecoa outras imagens, outros discursos, vinculados a uma teia que, conforme assinalamos, só faz sentido na história. Em outros termos, a aparição do ator americano nos remete ao corpo como espaço de memória. Por meio dos inúmeros filmes realizados, torna-se impossível não vincular a imagem do personagem da propaganda ora analisada com outros personagens representados outrora e alhures e que receberam suporte no mesmo corpo. É no acontecimento da publicidade que dada exterioridade ligada ao corpo do ator faz funcionar toda uma memória¹³³. Isso é corroborado também por outros elementos da materialidade do discurso, tais como suas vestimentas. Sem descurar certamente do lugar do acontecimento e dos elementos sonoros, a blusa de couro, as luvas pretas, a calça jeans e as botas, agregadas ao semblante tenso, ao suor do rosto e ao caminhar ágil indicam ser ele o resgatador, aquele que vem solucionar o conflito; o “herói” enfim.

Na relação entre o brasileiro e o estrangeiro, falante de língua inglesa, interessa-nos analisar os lugares construídos pelo enunciador para esses sujeitos, pois mesmo sendo uma

¹³³ Referimo-nos à memória do/de um “herói”.

produção fictícia, sua veiculação concorre, de algum modo, na produção de subjetividades. Nesse caso, há posições-sujeito em jogo, cujas relações de poder não podem ser negligenciadas: o brasileiro encontra-se em lugar de aprisionamento e dependência à espera do herói, do “mais forte”, ao passo que o norte-americano é colocado como aquele que vem para o salvar. *Por que este enunciado em não outro em seu lugar?* (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 31). A irrupção de um enunciado (ao invés de outro em seu lugar) é suficiente para apontar os lugares ocupados, sustentados e em jogo na prática discursiva. O discurso, como diz Foucault ([1969] 1995, p. 144, grifo nosso), “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas **uma história**”. Assim, os lugares ocupados, os quais implicam exercícios de poderes, formas de saberes e produção de verdades, só são possibilitados por elementos históricos e não se apresentam de modo diferente porque se encontram vestidos no próprio discurso. A aparente “obviedade” das relações, do modo em que é posta, assim se configura pelo fato de que o discurso já está revestido de “verdades”, e não pode ser “visível” para o sujeito que enuncia.

Como afirma Veyne (2013, p. 82-83): “Os discursos são ‘incontornáveis’ no verdadeiro sentido desta palavra e não se pode, por graça especial, perceber a verdade verdadeira: ‘não se pode pensar qualquer coisa a qualquer momento’. Nós nunca vemos a verdade nua, mas somente vestida em um discurso; nós não podemos saber o que seria o poder ‘no estado selvagem’, não vestido em um discurso.”. Nessa direção, na sequência da propaganda, ao encontrar aquele a quem procura, o ator encarnando o papel de herói arranca a fita adesiva da boca do aprisionado e pergunta-lhe:



Imagem 7.3 – “Help!”



Imagem 7.4 – Você fala inglês?

A – Do you speak English?
Hablas Español?

Diante de ambas as perguntas, aquele que está prestes a ser liberto não consegue se expressar. O semblante de dúvida que ganha lugar em seu rosto é a evidência de que ele não fala a LE¹³⁴. Na ausência de respostas, o ator hollywoodiano, também por meio da expressão fisionômica, demonstra insatisfação e voltando-se rapidamente contra aquele a quem deveria resgatar, num gesto ágil, mostra um isqueiro ao telespectador. Nesse instante joga-o próximo ao pavio da dinamite e voltando-se para a câmera, antes de sua saída, declara:



Imagem 7.5 – O isqueiro e o “herói”

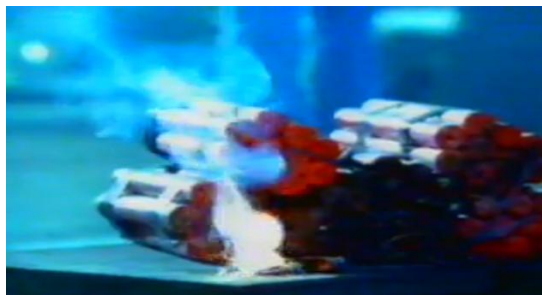


Imagem 7.6 – A dinamite e o fogo

A – *Nome da Instituição*. É assim que se fala.

¹³⁴ Nem a língua inglesa e nem tampouco a espanhola, a outra língua que a escola ensina.

É com este enunciado que a propaganda se encerra. No entanto, os efeitos de sentido produzidos a partir da imagem, do som e dos papéis representados pelos atores não se esgotam. Como resultado, é relevante perceber o paradoxo produzido a partir do *slogan* da escola: “Assim que se fala”. Essa é uma expressão opaca, que permite ser significada no contexto da publicidade, pois a afirmação “assim” não aponta para nenhum diálogo ou modelo de fala na propaganda. É compreendido, portanto, pela remissão a outros elementos: ao norte americano (que sabemos – fala inglês), à escola de língua (que está ali anunciando um curso de língua inglesa), além do que *Assim que se fala* indica “é assim que se fala bem” ou “é aqui que você fala com fluência e confiança, como um nativo”. Se o falar bem como um nativo se conquista no vínculo com a escola, o próprio ator, ao enunciar em português, o faz com uma pronúncia bem distante do português padrão. Seu dizer é fortemente carregado pelo sotaque de sua língua materna. Em uma palavra: o enunciado é quase ininteligível. A este respeito irrompe uma indagação: Como atores tão talentosos, sem dúvidas capazes de imitar tantos personagens – quão menos uma fala estrangeira – deixam tão evidente o sotaque de sua língua materna?

Ora, a partir das regularidades apresentadas¹³⁵, parece-nos, a este respeito, que o sotaque do falante norte-americano enunciando em português aponta relações de poderes da prática discursiva, algo que soa mais como forma de apego à língua inglesa e à cultura norte-americana que lhe é peculiar. Em sentido oposto, funciona, também no mesmo discurso, como desidentificação com a língua portuguesa/cultura brasileira. Como substância sonora, i.e. do âmbito tímbrico, e matéria produtora de sentidos, o sotaque dá à voz o vestígio de *status* e é indicativo da marca estrangeira do sujeito trazido à existência e exposto na superfície da voz. Dito de outro modo, um sotaque aperfeiçoado, bem falado, aportuguesado enfim, poderia não soar bem, pois talvez sugerisse, mesmo implicitamente, a importância de se aprender a língua falada do Brasil, efeito de sentido que o enunciador, sem dúvidas, não desejaria causar. Isso é plausível se se considerar o contexto globalizado contemporâneo e a ascensão econômica pela qual o país tem passado neste início do século XXI. Portanto, essas transformações de ordem histórica (ainda) não recebem lugar no discurso; há, ao contrário, a manutenção de um resgate colonialista em que o estrangeiro mantém o papel dominador.

Como se verifica, esse papel é sustentado também no âmbito sonoro. Retomando a questão da substância da voz, ainda no domínio tímbrico, o sotaque corrobora os processos de

¹³⁵ Inclusive das outras propagandas analisadas.

significação dos discursos e não escapa, de modo algum, das relações de poder estabelecidas na enunciação entre os sujeitos. O sotaque aporuguesado do brasileiro, ao enunciar em língua inglesa, é mal recebido – conforme expusemos nas análises precedentes –, e apresenta-se, no mínimo, como incompetência linguística. Em contrapartida, o sotaque americanizado na fala portuguesa, produzida pelo estrangeiro, é repetido em inúmeras propagandas e parece outorgar certo prestígio ao sujeito que lha produz. Como na constituição do sujeito a linguagem é algo que se impõe do exterior aos indivíduos (FOUCAULT, [1972] 1999, p. 123), o forte sotaque do ator americano também constrói verdades que apontam para o fato de que a aprendizagem da língua portuguesa não é, de modo algum, relevante.

Sobre o funcionamento dos diversos sons na propaganda, é pertinente retomar que a partir da noção de memória das imagens, fundamentada por Courtine (MILANEZ, 2006, p. 168), e na carência de termos que tratam mais pontualmente sobre uma memória no âmbito sonoro, cunhamos o conceito de *intersonoridade*. Assim, esta noção concerne à memória dos sons ouvidos ou mesmo a memória dos sons sugeridos pela percepção exterior de um som. Outrossim, nas fronteiras da dimensão sonora pode habitar um conjunto de elementos exteriores, pertencentes ao domínio da história, tais como sons, imagens e palavras. Assim, as substâncias sonoras são capazes de se associarem a outros sons bem como fazerem ressurgir outros elementos que fazem sentido a partir de suas relações com a exterioridade (relações complexas entre imagens, objetos, corpos, lugares, conceitos, sentimentos etc.). É nessa perspectiva que quase toda a propaganda se segue acompanhada de diferentes formas sonoras. Aliás, não há quase nenhuma mobilização linguística. Todavia, conforme afirmamos, os sons fazem sentido em virtude de sua presença na história, como em uma teia de relações com outras substâncias, oriundas de trilhas sonoras de filmes, propagandas, estilos de música etc. Dito de outro modo, mesmo sendo “inéditos”, os sons desta propaganda significam de determinado modo a partir de sua função enunciativa e da vizinhança estabelecida com outros sons, os quais se vinculam à memória coletiva de sons. É, pois, a *intersonoridade* em funcionamento. A este respeito, nos dez segundos iniciais, os sons artificiais produzem tensão e mantém o suspense acerca da história contada. Em seguida, além de dar abertura para o diálogo, a pausa desses mesmos sons também concorre para prender a atenção do enunciatário e funciona como uma espécie de elemento sintático do âmbito sonoro, funcionando como os dois pontos do texto verbal e ao mesmo tempo ampliando a expectativa do que se fará ouvir vocalmente. As formas sonoras artificiais também atuam no desfecho da história, até o ator enunciar o nome da escola. Para fechar a propaganda, uma voz masculina emerge na

linearidade da fala, e em tom grave e sério, o qual concorre para a produção de legitimidade do discurso, enuncia:



Imagem 7.7 – Prestes a explodir...

C – Precisando de uma força em inglês e espanhol?
Fale logo com o *Instituto 2*.

Enfim, agregado às substâncias sonoras, há também outros aspectos que são partícipes da construção de subjetividade do sujeito aprendiz brasileiro de um modo geral. Aliás, o aprendiz, como um sujeito, não se constitui apenas de *língua*, pois outros aspectos de ordem social corroboram a produção de sujeitos. Assim, não se pode deixar de destacar que o desfecho do vídeo induz à banalização da vida. Isso se efetua pela mobilização dos principais objetos da imagem: a dinamite que, ao final, serve para explodir o indivíduo que não fala a língua inglesa e o isqueiro que contribui para este propósito. Para o enunciador, há uma visão ascendente na relação brasileiro-americano. Vários poderes são outorgados a esse sujeito, representação do falante de língua-inglesa: Não está em jogo apenas o poder da língua, mas o poder de escolhas, o poder de tornar o outro insignificante, o poder de retirar-lhe a vida. Em suma, para o enunciador, aquele que não fala inglês ou não se vincula à escola, torna-se objeto descartável.

4.8 Propaganda 8 – *Megan Fox Island*

A propaganda número 8, do Instituto 2, se passa com os mesmos protagonistas, isto é, com os dois jovens estudantes das propagandas 5 e 6 em uma ilha. Nesta, ao chegarem, se deparam com uma bela mulher. Na verdade, a ilha, denominada *Megan Fox Island*, é habitada por inúmeras personagens, por várias “Megan Fox”, todas iguais. Ao se darem com a dona do local, ela vem ao encontro dos jovens na expectativa de conversar com eles. O som natural do bramido das ondas e dos pássaros é interrompido por uma melodia que lembra um canto de

sereias. Pela intersonoridade, a mobilização de tais sons produzem efeitos de sentido que apontam para algo tal como “fascinante” ou “mágico”.

Na verdade, o som que acompanha a imagem da câmera passeando pelo corpo da atriz reforça o efeito de “encantamento” dos jovens diante de sua beleza. Esse efeito se dá também nos sentidos produzidos pelos gestos corporais dos estudantes: ar de interesse, olhos arregalados e estáticos em direção ao corpo da personagem, boca entreaberta, sorriso à mostra. A intensidade sonora cai gradualmente, e o ritmo do comercial muda quando a personagem declara “Finally, our wait is over!”¹³⁶.



Imagem 8.1 – Chegando à ilha



Imagem 8.2 – Bem-vindos à ilha Megan Fox!



Imagem 8.3 – As donas do local

¹³⁶ Em Português: *Finalmente acabou a nossa espera!* (Tradução da legenda)

A - Caramba, é a Megan Fox!
 B - Welcome to Megan Fox Island.
 A - É um bando de Megan Fox!
 B - Finally, our wait is over.
 Please, please, talk to us! ¹³⁷

A interrupção abrupta do som “paradisiaco” se dá com a rápida introdução-reprodução de uma forma sonora que lembra algo como uma barra de ferro batendo em alguma superfície maciça. Esses sons cooperam na sintaxe do audiovisual uma vez que concorrem para o aumento da expectativa do telespectador face ao diálogo que se iniciará. Significam também que o momento de encantamento acabou, algo que soa como: “vamos agora para o que interessa”. Logo, pois, na sequência, na tentativa frustrada de diálogo em língua inglesa por parte de um dos aprendizes, por meio de algumas expressões desconexas – ou seja, após produzir um amontoado de palavras ininteligíveis em inglês misturadas com palavras em português –, o jovem declara: “Ih, me ferrei”. De imediato, a “líder” levanta um dos braços e mão, um gesto rápido que agregado à mudança na superfície sonora e também à mudança de expressão de seu rosto significa, sem a produção de nenhum signo verbal, a determinação da punição.

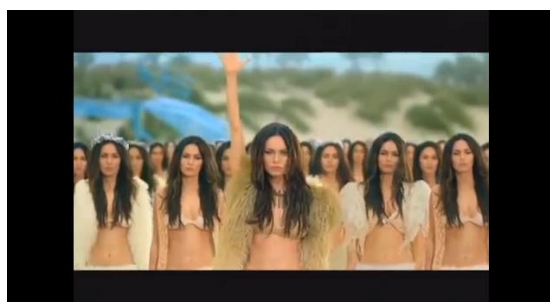


Imagem 8.4 – Determinando a punição

C - É, me e he, é, the “avion”
 No, no... é me e he... hum... me, me, me ferrei!

Logo, diante dos sentidos que emanam de seu corpo-ação, cai uma rede sobre os aprendizes, os quais são vistos, na próxima cena que se segue, em uma embarcação, sendo levados pelo mar. Ao chegarem a outra ilha, levam um susto ao perceberem que o local é, na verdade, dominado também por um único personagem: é a *Mike Tyson Island*. Assim, em

¹³⁷ A - Caramba, é a Megan Fox!
 B – Bem-vindos à ilha Megan Fox!
 A - É um bando de Megan Fox!
 B – Finalmente acabou a nossa espera.
 Por favor, por favor, fale com a gente!
 (Tradução das legendas)

apenas três cenas, dá-se a ver a punição. Na primeira, uma rede que cai sobre os aprendizes; na segunda, há a “viagem” de ambos – amarrados sobre uma precária embarcação de paus; Já na última cena, chegam a outra ilha. Assim, por não conseguirem se comunicar (falar), são penalizados e enviados para a ilha de Tyson. Os lugares discursivamente construídos (as duas ilhas) representam o “céu” e o “inferno” do sujeito, o lugar idealizado e o lugar não idealizado. É em meio a essas possibilidades que o curso de idiomas apresenta seu produto como aquele que soluciona o problema e retira do sujeito a possibilidade de ser enviado ao “inferno” em desfavor do “paraíso”.

Se por um lado o discurso ora veiculado faz uso de técnicas audiovisuais advindas do cinema para sua produção, tais como os recursos visuais sofisticados, o uso de legendas e os personagens americanos famosos, por outro lado, e como as demais propagandas, não há ênfase alguma sobre o processo de aprendizagem. Para uma propaganda de curso de inglês não há nenhuma referência direta ao ensino de línguas. Na realidade, no que tange à aprendizagem, a questão principal se pauta na comunicação como produto, ou seja, na necessidade do aprendiz falar inglês. Sua incapacidade em realizá-la produz a ilusão de que tal fracasso é de inteira responsabilidade desse indivíduo, “dono de sua vontade”, que faz mau uso de sua escolha (se é que a faz), e como consequência, é levado a outro lugar onde a falta de ordem, para não dizer insanidade (ver a última imagem desta propaganda), impera. No avesso do que os aprendizes não alunos do curso demonstram, subjazem sentidos sobre o que se espera do aprendiz brasileiro de língua inglesa. No linguístico, a nativa solicita: *Please, please talk to us!*, com um ligeiro aumento de intensidade na forma sonora do verbo principal. Assim, a ênfase do curso se efetua na fala, na conversação, na necessidade do brasileiro *falar* a língua-alvo. Ainda sobre as verdades construídas no interior dessas materialidades, em especial na relação do brasileiro com a língua e com o estrangeiro, ecoa, desses discursos, a necessidade do sujeito aprendiz ser “acolhido” e pertencer a um grupo. As ilhas simbolizam, no plano material, os lugares de pertencimento e não pertencimento que o sujeito almeja/não almeja e a língua é colocada como a chave para se entrar nesse lugar que preenche a necessidade de pertencimento.

A oferta do saber gera poder, ou melhor, o confronto do saber com o poder revela o sujeito (enunciador) que exerce a função de articulador-regulador em relação com o outro em lugar de falta, de destituição do saber. O saber oferecido outorga, em última instância, até mesmo o que é **utópico** ao aprendiz: uma ilha repleta de jovens muito belas, magras, rotineiramente “sozinhas” e, portanto, “disponíveis”. Há, nesse sentido, o chamado apelativo à sensualidade: vestes deixando pernas e barriga à mostra, *shorts* extremamente curtos, a

imagem de uma das personagens tomando a água que cai de um cântaro com a língua (com olhar e ar insinuadores). Sem descurar dos dispositivos sonoros que acompanham as imagens, já apontados, os gestos e posições do corpo indiciam sentidos: compreende-se que elas estão sexualmente disponíveis.



Imagem 8.5 – Aprendizes amarrados na embarcação



Imagem 8.6 – Na outra ilha...

Além da sensualidade, esses discursos, inscritos na perspectiva midiática da atualidade, são regidos também pelo dispositivo da ridicularização. A punição é um fator que regula os discursos do sujeito “instituto de línguas” em relação ao aprendiz não legitimado. Por não obterem êxito na comunicação os dois jovens são amarrados e enviados à outra ilha, oposta à primeira: além do lugar caótico em que há névoa e fogo, nesta há homens brutos aparentemente insanos. O apelo sexual se evidencia na construção de sua visualidade, pelos distintos modelos de beleza expostos pelos habitantes dos dois lugares, modelos esses trabalhados no interior de uma cultura visual, e que possibilitam ao telespectador compreender bem os possíveis efeitos dessas distintas posições dos aprendizes, o que possibilita gerar também, em meio a essas discursividades, o humor.

Se na maioria das propagandas analisadas verifica-se uma associação de inferioridade do aprendiz brasileiro diante do nativo falante de língua inglesa, nesta, não diferentemente, há uma relação de endeusamento do aprendiz brasileiro pelo norte-americano. Isso em relação à primeira personagem. Quanto ao segundo, apesar de não haver “admiração” direta, ele é

colocado como o “dono” do lugar, e, portanto, é aquele a quem é outorgado o exercício de poderes. Certamente que, nesta peça, a construção discursiva apela para a beleza feminina diante dos jovens moços. Aliás, é necessário sublinhar que tal relação, em que pese a submissão e imposição de respeito desses últimos, se revela com regularidade em todas as propagandas.

4.9 Propaganda 9 – Gringofobia

A nona propaganda sob análise, do Instituto 3, se passa em um escritório comercial onde há vários funcionários trabalhando, separados por divisórias baixas, realizando diferentes atividades, tais como lendo relatórios ou digitando ao computador. Bem ao início, um dos funcionários, engravatado, falando ao telefone, tampa com uma das mãos o bocal do aparelho – interrompendo a conversa, e com os olhos arregalados, grita em tom de desespero a todos os colegas:



Imagem 9.1 – O gringo tá chegando!

– PESSOAL! O gringo tá chegando!

Imediatamente um homem alto, magro, de cabelos grisalhos, vestido de terno e gravata, puxando uma mala, sai do elevador rumo ao escritório. O enunciário reconhece, de imediato, que se trata do “gringo”. Concomitante ao seu caminhar, um dos funcionários se esconde, muito apressadamente, em um armário baixo. Outra funcionária, em tom de desespero, coloca um lápis na boca, entre os dentes, além de simular estar falando ao telefone, apenas para escapar de qualquer diálogo com o personagem recém-chegado. Nesse desespero, meio trêmula, tenta agir como se estivesse conversando em inglês ao telefone, e também como forma de aparentar estar ocupada: “ – Ok” – declara ela, em tom sem graça. Na sequência, ao passar ao lado de um pôster, um terceiro funcionário “camuflado” com as

mesmas cores do painel sai correndo em direção contrária a do americano. As cenas são hilárias. Após passar por este último, uma voz ao fundo enuncia:



Imagem 9.2 – Escondendo-se no armário



Imagem 9.3 – “Ok...”

– É, **quase todo mundo tem medo** de falar inglês.

Em seguida, o norte-americano chega a uma funcionária e pergunta-lhe:

– Excuse me, where is Mr. Silva’s room, please? ¹³⁸

Esta funcionária, a única com atitude oposta aos demais, e com um sorriso estampado ao rosto, enuncia:

– *I’ll take you there. Hi, I’m Clara.* ¹³⁹

¹³⁸ “Desculpe, onde é a sala do Sr. Silva?” (Tradução da legenda)

¹³⁹ “Eu te levo lá. Oi, eu sou a Clara.” (Tradução da legenda)

Neste momento, surge na imagem, em uma faixa horizontal, abaixo da tela, o telefone e endereço do *site* da escola, enquanto no âmbito sonoro a mesma voz de fundo anuncia o produto:

B – Venha para a *Englishnow* e fale inglês com confiança. Aprenda com professores nativos, aulas de conversação e acesso *on-line* 24 horas. Ligue 0800 254 1818. *Englishnow.com.br*. Inglês onde você quiser, quando você quiser!¹⁴⁰

Esta propaganda toca em aspectos atinentes a como um brasileiro que não domina a LE poderia reagir em uma situação em que fosse necessário utilizá-la. Esses discursos são regulados por modos de ação dos personagens que produzem verdades sobre o brasileiro (aprendiz ou não) em alteridade tanto com o estrangeiro, falante de língua inglesa (norte-americano), quanto com a língua inglesa propriamente dita. Se por um lado é preciso levar em consideração que a propaganda se pauta em uma perspectiva de espetacularização; e que o discurso não é o real, isto é, não reflete o mundo como ele realmente é, sendo apenas um instrumento para fabricá-lo, por outro, a partir da difusão desses discursos, não há mais como impossibilitar a produção de subjetividades e a construção de verdades por parte de diferentes sujeitos, em especial do aprendiz brasileiro de língua inglesa.

O brasileiro que não possui o saber da língua-alvo, e diante dos discursos em pleno funcionamento (a ele exteriores), é posto em um lugar de conflitos e tensão, os quais se constroem no decurso da propaganda. Aliás, o discurso publicitário, como aquele que determina o que pode e deve ser feito ou, ao contrário, o que não pode e não deve ser feito, vem ao encontro do enunciatário, que se identifica com a falta, com o lugar de destituição do saber.

Nessa via, o corpo, como objeto discursivo, funciona como dispositivo de visualização, e assim como o discurso, permite a quem o examina contemplar o visível e o não visível. Não tomado como individualidade, portanto não empírico, nem tampouco biológico, sua presença no espaço construído pela propaganda (e como objeto da enunciação), transforma-se em discurso. É o caso da chegada do estrangeiro. A simples presença¹⁴¹ de seu corpo traz

¹⁴⁰ O número de telefone que integra essa sequência enunciativa foi alterado propositalmente.

¹⁴¹ Seguimos as orientações de Foucault, particularmente voltados para questão atinente à **presença** do corpo como objeto que possibilita o exercício do poder, ou melhor, sobre “a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, [1975] 2010a, p. 146). À guisa de ilustração, Foucault menciona o corpo do rei, como necessário ao funcionamento da monarquia e como um mecanismo por meio do qual se exercia (e ainda se exerce) o poder: “Numa sociedade como a do século XVII, o corpo do rei não era uma metáfora, mas uma realidade política: sua presença física era necessária ao funcionamento da monarquia” (FOUCAULT, [1975] 2010a, p. 145). Sob esta orientação, a simples presença do corpo (no cotidiano da

conflitos aos personagens – também representação de outros sujeitos (mais especificamente do sujeito brasileiro – aprendiz ou não), e transforma o ambiente “normal” de trabalho em um ambiente de pânico. Em outros termos, é o discurso se materializando e funcionando por meio desse objeto discursivo. A presença corporal do ator, como representação de um sujeito historicamente constituído, do norte-americano, age sobre os outros objetos do discurso, os outros corpos, permitindo a construção de sentidos possibilitada pela memória que atua no discurso. Assim, a presença física do sujeito orienta a ação dos demais. Na imagem 9.2, um dos brasileiros, em idade compatível com a do norte-americano, se vê encurralado e, fugindo das condições normais de trabalho, se aperta desconfortavelmente em um armário baixo. Seu objetivo é o de se esconder do gringo. As relações de poder são latentes nesses discursos, sendo que a tentativa de “desaparecimento” funciona como uma negação do próprio sujeito perante o outro. Portanto, em face do feixe de correlações que se estabelece no discurso, evidencia-se a atuação do corpo que busca escapar do outro, daquele a quem é outorgado o poder.

As relações de poder que se instauram pelo corpo, se dão também pelo funcionamento do **olhar**¹⁴². Além de indicar o sujeito trazido ao rosto, pois há ligação do olhar com outros elementos semiológicos do rosto e corpo que a imagem transmite, conforme pontua Barthes, o olhar, nas relações entre sujeitos, é também instrumento de controle e vigilância¹⁴³. Nas relações cotidianas, ou “micro-relações”, exercita-se o poder por meio da visibilidade. Como aquele que controla ou reprime, o olhar do outro tem o poder de induzir as ações do sujeito. Na propaganda, ao passar pelo espaço de trabalho, todos tentam escapar, se esconder. De sua posição (altura), postura (em pé, ereto) e pelo ângulo da câmera tomando-o por trás, coloca-se em evidência o lugar que o sujeito norte-americano ocupa em meio aos demais. Desse local privilegiado, de onde se tem uma visão panorâmica, ao voltar o olhar para o escritório todos os funcionários se abaixam, se assustam.

propaganda), representação de um sujeito, desempenha um papel preponderante na prática discursiva e atua sobre os outros corpos, representação de outros sujeitos, evidenciando os lugares que esses mesmos sujeitos ocupam, devem ocupar ou devem deixar de ocupar.

¹⁴² Sobre o funcionamento do olhar em uma perspectiva discursiva, referendamos a tese de Doutorado de Hashiguti (2008).

¹⁴³ Foucault trata sobre o olhar institucionalizado, clínico e das prisões, suas causas e efeitos em alguns de seus trabalhos (FOUCAULT, [1975] 2010a; [1979] 2007).



Imagem 9.4 – O gringo e os brasileiros

Seu olhar exerce uma função no discurso e atua sobre os modos de ser dos outros personagens, representação do outro, o sujeito brasileiro (aprendiz ou não) destituído do saber. O olhar do norte-americano é tido, na perspectiva do enunciador, como um olhar que exerce o poder, e que pode, portanto, julgar, controlar e até reprimir. No espaço profissional, aquele que não produz adequadamente ou falha de algum modo, no exercício de suas atividades, pode sofrer punição, e até mesmo perder o emprego se não passar pelo crivo superior, às vezes estabelecido unicamente pelo olhar. É no cerne dessas relações de poder que se inscrevem os sujeitos no espaço de enunciação criado pela publicidade. Mesmo não apresentando indícios de punição, sem contudo negarmos tal possibilidade, o sujeito enunciador instaura em seu discurso essa posição de superioridade e vigilância que o estrangeiro mantém sobre o brasileiro.

Tomado como materialidade do discurso, o corpo é aquele que possibilita tanto o fazer quanto o dizer. Assim, a produção de um dos efeitos de verdade que se desenrola na propaganda ao tratar sobre o brasileiro em relação à língua inglesa também se fundamenta no âmbito sonoro. Nesse caso, a outra personagem, provavelmente uma secretária executiva, não tendo tempo para fugir e diante de seu interlocutor (o norte-americano), coloca o lápis à boca, e simula conversar em dois telefones ao mesmo tempo. É bem relevante uma observação no que tange ao ressoar do “Ok!” – efetuado pela personagem ao telefone – em que o articulado e o inarticulado atuam em dissonância. É por meio das substâncias sonoras agregadas ao linguístico, na voz da personagem, que o “Certo!”¹⁴⁴ significa exatamente o contrário, ou seja, o “Não está tudo certo!”. Além de evidenciar o lugar de desconforto em que se encontra, e de materializar o medo, ou mesmo agonia, efeito do ressoar engasgado em virtude do lápis propositalmente colocado em sua boca, o tom que reveste a voz da personagem indicia aspectos sobre o sujeito trazido à existência no acontecimento da enunciação. Não é um “certo” qualquer, mas um dizer com sotaque americanizado, com o intento de enganar seu

¹⁴⁴ Na propaganda a enunciação ocorre em inglês, ou seja, “Ok”.

interlocutor (o norte-americano). Aliado ao medo e ao paradoxo do que se enuncia no linguístico com o material fônico que se articula, portanto, é no *tom* da voz que se efetua o simulacro e onde se possibilita a interpretação do discurso, nesse caso, a produção da *mentira*. Assim, as variações micromelódicas evidenciadas na materialidade vocal, somadas à expressividade do rosto e à gesticulação corporal, corroboram a noção de fobia, a qual, tomada pelo sujeito enunciador, serve-lhe como instrumento de poder.

É preciso ainda que consideremos o aumento de intensidade sobre a imperativa que irrompe na modalidade sonora da sequência: *É, quase todo mundo tem medo de falar inglês*. A ênfase na assertiva materializada na voz do locutor em tom firme destoa do cômico que permeia a propaganda e, desta vez, produz a ideia de objetividade, concorrendo para o efeito de verdade. Em outros termos, o tom médio baixo e seguro da voz masculina mobilizada na enunciação coopera para a condição de autoridade e legitimidade do sujeito do discurso. É nesse momento que a situação se resolve quando o norte-americano é atendido por outra funcionária, aluna do curso de inglês que anuncia o comercial, e que prontamente responde à questão na língua-alvo. A mobilização das substâncias, no âmbito sonoro, conforme assinalado, implica diferentes nuances da enunciação gerando, também, o efeito desejável de aquisição do produto que se expõe. O efeito de segurança que se produz se agrega às várias injunções, tais como *Venha, Fale, Aprenda, e Ligue*, as quais não apenas incitam o enunciatário à aquisição do produto como dão o efeito de autenticidade daquilo que se anuncia.

B – **Venha** para a *Englishnow* e **fale** inglês com confiança. **Aprenda** com professores nativos, aulas de conversação e acesso *on-line* 24 horas. **Ligue** 0800 762 1919. *Englishnow.com.br*. **Inglês onde você quiser, quando você quiser!**

Sobre a memória, as relações que se constroem entre o brasileiro e o estrangeiro falante de língua inglesa são erigidas sob duas bases: do saber, isto é, o norte-americano cujo lugar ocupado é daquele naturalmente dotado do conhecimento necessário, e do poder, pois, este mesmo corpo é suporte de um provável diretor ou mesmo dono da empresa. Isso é plausível se se levar em consideração a conjunção dos elementos verbais e não verbais da propaganda. No verbal, a assertiva “o gringo está chegando!” sugere alguém de suma importância e evoca uma memória: a de um possível diretor que viajou por horas para um acontecimento relevante na empresa, talvez uma reunião de negócios. A utilização de *Excuse me* e *please* na pergunta à funcionária e o tom brando utilizado indicia um sujeito com um nível mínimo de formação.

No não-verbal, o terno, a postura ereta, o aspecto sério de seu rosto e o caminhar firme também contribuem para atribuir-lhe esse lugar.

Juntamente com o corpo humano, há a mobilização de três objetos principais, isto é, os objetos inanimados constitutivos da imagem que não recebem visibilidade ao acaso. Além de suas especificidades, exercem uma função na prática discursiva: concorrem para a auto-negação do sujeito. Atuando juntamente com os atores, o armário serve para recolher o corpo do funcionário, o lápis bloqueia a saída de palavras da boca da secretária, e o pôster camufla o rosto, o tronco e os braços do indivíduo que não quer aparecer. Os três indivíduos personificam o sujeito brasileiro destituído do saber e os três objetos, exercendo funções alheias a suas finalidades principais, corroboram para a negação desse sujeito. Efeitos que, sem dúvida, contribuem para a produção de subjetividade do aprendiz brasileiro de língua inglesa. Permite, também, por meio de sua circulação, a construção e/ou reconstrução de uma espécie de “cultura do medo” em relação à língua inglesa e ao falante nativo de LE.

Ademais, a partir das considerações arroladas nesta análise, e nas análises até então empreendidas, um ponto que se sobressai é a subserviência estabelecida no fato de o brasileiro sempre ter que falar a língua do estrangeiro. É relevante esta observação em virtude de constataremos que estando o aprendiz brasileiro no país estrangeiro, conforme verificamos nas demais propagandas, ou mesmo no Brasil, conforme a análise ora efetuada, a obrigação de falar a língua estrangeira recai sempre ao brasileiro. Não há nos *diálogos*, no interior das propagandas, uma enunciação sequer em português (por parte do estrangeiro), tal como “você deveria falar inglês!”, ao contrário, em todas as enunciações o inglês é sempre utilizado. Reiteramos que quando há enunciações em português pelo estrangeiro, elas nunca ocorrem no interior das propagandas, em meio aos diálogos. Quando emergem, elas se referem sempre à escola/curso ao final do anúncio. Isto aponta para uma verdade que se constrói no interior do discurso e da qual o sujeito não pode escapar, isto é, não há como enunciar fora dessa possibilidade.

4.10 Propaganda 10 – *Chester*¹⁴⁵

A décima propaganda, do Instituto 4, difundida em seu canal *on-line*, é uma entrevista informal realizada no centro de uma cidade brasileira, à noite, por uma jovem mulher (talvez

¹⁴⁵ O termo *chester* é utilizado pelo aprendiz/estudante ao tentar enunciar a palavra “peito” (*chest* em inglês). Na verdade, por se tratar dos seios (e não peito) de uma mulher, com a qual dialoga, dever-se-ia utilizar o termo *breast*. O sujeito enunciadador evidencia esse erro com vias a ridicularizar o aprendiz.

professora) vinculada ao curso de línguas (A) a dois estudantes brasileiros (B, C), também jovens. É uma propaganda um pouco mais extensa do que o comercial televisivo, contendo em média um minuto e trinta segundos. A propaganda tem o seguinte formato: essa possível professora, do referido instituto, sai à rua em busca de entrevistar pessoas em inglês. Nessa feita, expõe as tentativas mal sucedidas de seus interlocutores ao se expressarem na referida língua. O propósito do instituto é, também, destacar que seu aprendiz, dessemelhantemente dos entrevistados, não precisa utilizar de “*embromation*” (título da série de propagandas) para se comunicar.

Diferente de todas as propagandas anteriormente analisadas, esta peça publicitária é interessante no sentido de apresentar uma entrevista “real”, feita na rua com indivíduos “reais” e não com personagens ou mesmo preparada em estúdio¹⁴⁶. Na verdade, o que ocorre é uma espécie de simulacro de espontaneidade, pois, se por um lado a propaganda não é totalmente produzida de antemão¹⁴⁷, por outro lado, não se pode olvidar que há edição após a realização da entrevista e que o enunciador certamente seleciona os fragmentos que melhor atendem a suas propostas políticas, ideológicas e pedagógicas e a seus interesses publicitário-comerciais. Outrossim, o que se almeja é evidenciar os erros e desvios cometidos pelos aprendizes brasileiros.

Em relação à sua composição (da peça publicitária), são utilizados alguns recursos de imagem e som em sua edição, tais como legendas e sons artificiais. Neste íterim, a propaganda inicia-se com a referida entrevistadora que, ao se aproximar dos dois estudantes/aprendizes brasileiros¹⁴⁸, pergunta-lhes:



Imagem 10.1 – Can I talk to you for a moment?

¹⁴⁶ Isso não significa afirmar que não houve seleção e edição das mensagens veiculadas.

¹⁴⁷ Totalmente porque os entrevistados parecem agir espontaneamente. A entrevistadora, por sua vez, certamente se prepara de algum modo.

¹⁴⁸ A despeito de serem estudantes, a propaganda não explicita se os entrevistados são aprendizes de LE de alguma instituição de ensino. O fato é que um deles já tem alguma experiência de aprendizagem da língua em virtude de conseguir se comunicar com a entrevistadora.

A – Excuse me. Can I talk to you for a moment?
Can you help me? Do you speak English? ¹⁴⁹

De modo geral, se analisarmos o diálogo entre a entrevistadora e os entrevistados (estudantes/aprendizes brasileiros), perceberemos que um destes últimos, a despeito dos erros e desvios linguísticos cometidos, consegue se comunicar. Sua pronúncia, a propósito, é adequada para um estudante que declara falar “mais ou menos”. Por *adequado* queremos dizer que a formação sintática das frases é ordenada, a escolha lexical é pertinente, as respostas são coerentemente respondidas, o aluno compreende bem o que se lhe pergunta, e não hesita em nenhuma das questões. Entretanto, mesmo sendo inteligível (a fala do jovem estudante), apenas sua pronúncia apresenta alguns desvios, ocasionados pela interferência da L1. Por exemplo, após a primeira pergunta o diálogo se segue:

A - Where are you guys gonna go dance tonight?
B - My house. We can go to my house.
C - I wanna go dance tonight.
A - Are you inviting me to go to your house?
B - Yeah, “May bee”, maybe.
A - Oh, my God!
All you guys are going to your house?
B - No. Just you and me.
A - Ah, I understand that. Well, ok.
But, you speak English?
Very well?
B - Not very well, but I can “uon”... ¹⁵⁰

Observa-se, então, que as perguntas realizadas pela entrevistadora ao estudante/aprendiz são adequadamente respondidas. Quando ela indaga onde eles vão dançar, ele brinca em inglês: *Na minha casa. Nós podemos ir para minha casa*. Nesse sentido, ele está flertando-a na língua-alvo. Na sequência, um pouco desconcertada, aquela que realiza as perguntas tenta confirmar se entendeu: *Você está me convidando para ir para sua casa?*. E ele prontamente

¹⁴⁹ Com licença, posso falar com você um instante?

Pode me ajudar? Você fala inglês? (Tradução da legenda)

¹⁵⁰ Quando não houve tradução nas legendas da propaganda, a tradução é nossa (negrito):

A – Onde é que vocês vão dançar hoje à noite?

B – **Minha casa. Nós podemos ir para minha casa.**

C – **Eu quero ir dançar hoje à noite.**

A – Você está me convidando para ir para sua casa?

B – **Sim, “May bee”, talvez.**

A - Oh, meu Deus!

Todos vocês vão para sua casa?

B - **Não. Só você e eu.**

A - Ah, saquei. Está certo.

Você fala inglês?

Muito bem?

B – **Não muito bem, mas eu posso...**

responde, nesse momento, atenuando a força do convite: *Sim, talvez*. Em seguida, ela ainda confirma se todos os colegas também vão para a casa dele. E ele declara: “*Não, apenas você e eu*”. Como é notório, o diálogo flui com naturalidade até o momento em que a entrevistadora indaga: “*Mas, você fala inglês? Muito bem?*” – observa-se que a conjunção adversativa não é traduzida, na legenda, apesar de ser enunciada em inglês. Essa indagação aponta a posição que o sujeito ocupa no discurso, ou seja, de manter um diálogo qualquer, cabendo-lhe realçar que seu interlocutor não fala inglês tão bem quanto ela. Busca-se, pois, construir um discurso de deslegitimação. Aliás, no início da alocução tal assertiva já havia sido feita. No entanto, parece que o fato de o diálogo ter caminhado com dada naturalidade interferiu nos objetivos do enunciador.



Imagem 10.2 – Você fala inglês? Muito bem?

Sobre as substâncias da expressão em articulação com o sonoro, por exemplo, após a pergunta se ele fala inglês muito bem (ele, no singular, pois o diálogo é direcionado a apenas um estudante), o aprendiz responde: *Não muito bem, mas eu posso....* Imediatamente, a entrevistadora indaga: *Pode o quê?* E ele enuncia: *Eu posso falar com você*. De imediato ela retruca: *Falar o quê?*. Na verdade, sua pergunta, “*What?*” – em inglês, rapidamente realizada com ligeiro aumento na intensidade vocal, agregado ao tom da indagação, e seguida de uma ligeira pausa indicia certa incredulidade por parte não da entrevistadora em si, mas do sujeito que ocupa a posição no discurso. Assim, mais do que o dizer em si, observa-se a produção discursiva como efeito desses lugares. Na verdade, o que rege o discurso, mais do que o conteúdo linguístico ou semiológico, são as determinações históricas dos sujeitos. Em outros termos, o linguístico e o semiológico são um efeito das posições que esses mesmos sujeitos ocupam no interior da prática discursiva. A partir dessas considerações, já adiantamos algumas conclusões pertinentes neste ponto, e isso antes de fecharmos esta análise, no que tange ao funcionamento do discurso publicitário contemporâneo, objeto desta pesquisa. O

discurso publicitário atual não se reduz a um *slogan*, ou a um conjunto de recursos de persuasão. Não é simplesmente um conjunto de unidades linguísticas ou semiológicas a serem descritas. Demonstra, também, não se submeter a regras canônicas de construção. Muito-além disso, o discurso publicitário é um fragmento na história, está concatenado a uma rede de dispositivos, se liga aos regimes exteriores da discursividade (memórias, formação discursiva), às condições históricas e tecnológicas de sua produção e obtempera-se, indubitavelmente, ao princípio da liquidez a que o discurso contemporâneo se circunscreve. De tal sorte, para ser analisado, precisa ser contemplado como tal, ou seja, se se levar em consideração todas essas questões, uma analítica pertinente do discurso publicitário se efetua em remissão ao próprio funcionamento discursivo que lhe é peculiar.

Seguindo a análise, sobre a mobilização de substâncias no âmbito visual, é relevante o uso de legendas na propaganda – uma vez que o diálogo se dá em inglês. Todavia, se as frases formadas pela entrevistadora surgem sempre na cor branca, quando o entrevistado enuncia uma expressão com algum tipo de desvio (são poucos, os quais não interferem na comunicação) as mesmas aparecem sempre em vermelho. Assim, as substâncias funcionam na materialidade para dar realce ao erro. Se não bastasse o realce cromático, há também a utilização de aspas nas frases como forma de destacar esses desvios. Por exemplo, quando o estudante/aprendiz responde *Yeah “May bee”, maybe.*, constata-se que apesar da enunciação ser feita com vogal longa [i:] na primeira tentativa de enunciação da partícula adverbial, ao invés da vogal curta [i], imediatamente o estudante realiza a autocorreção e enuncia sem nenhum desvio. Em outras palavras, o destaque a um desvio, já corrigido pelo próprio falante, aponta para uma exigência, por parte do sujeito, de uma produção linguística que beira à perfeição.



Imagem 10.3 – Maybe

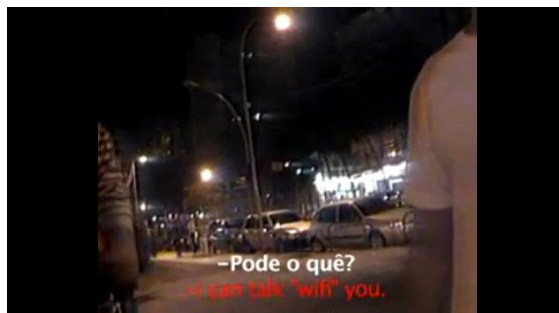


Imagem 10.4 – I can talk “wifi” you

- A - But, you speak English?
Very well?
B - Not very well, but I can...
A - Can what?
B - I can talk “with” you.
A - What?
B - All the things you “want’s” talk.
C - Ah, muito engraçado.
A - Ah, I understand. ¹⁵¹

Ainda em resposta à indagação da entrevistadora, o aprendiz/estudante afirma com pronúncia inteligível: *I can talk “wifi” you*. A problemática do som [θ] é bastante discutida por professores brasileiros de língua inglesa em virtude de se tratar de um fonema desconhecido pelos lusofalantes. É, pois, um fonema que gera dificuldades para ser produzido, pois o som do [θ], nesse caso, confunde-se com o [f], pois são parecidos (ambas são fricativas surdas). Todavia, a frase, em geral, é completamente inteligível, tanto é que o diálogo se segue normalmente. O estudante/aprendiz brasileiro realmente consegue manter uma conversa com a personagem que assume a posição do instituto de idiomas. No entanto, o sujeito que enuncia busca explicitar, a todo momento, não diríamos a *baixa* qualidade do inglês de seu interlocutor (uma vez que nesse diálogo o estudante brasileiro consegue manter a conversa), mas sim os poucos desvios cometidos por ele.

¹⁵¹ A – Você fala inglês?

Muito bem?

B – **Não muito bem, mas eu posso...**

A – Pode o quê?

B – **Eu posso falar com você.**

A – Falar o quê?

B – **Todas as coisas que você quiser falar.**

C - Ah, muito engraçado.

A - Ah, saquei.

(Em negrito, tradução nossa)



Imagem 10.5 – Não estou entendendo nada...

A busca ou “caça” aos erros perpassa o discurso do sujeito enunciador e evidencia seu exercício de poder. No âmbito sonoro, por exemplo, bem ao início da peça publicitária, há uma música que bem lembra um filme de detetive. Como abertura, a música prepara o enunciatário para aquilo que atravessa o comercial. Ora se compete ao detetive investigar, muitas vezes algo não evidente, nesse caso, pela intersonoridade, subjaz dada compreensão de que se efetua certa “investigação” com o intuito de explicitar, reiteramos, os erros linguísticos cometidos pelo outro e, também, demonstrar que aquele que fala, fala de um determinado lugar, e “sabe” o que realmente está falando. Instaure-se, pois, um discurso de deslegitimação do entrevistado, como forma de legitimação de si. Um procedimento mobilizado que integra os exercícios de poder do sujeito ocasionando, por consequência, a produção de sujeitos.

Desse modo, os sentidos produzidos no decurso da propaganda nos levam a concluir que o discurso do instituto ora analisado é excludente, sendo que o sujeito manda um recado à sociedade de que não basta se comunicar, é preciso falar perfeitamente ao invés de, ao menos, tentar se expressar. Diferentemente do que, por exemplo, Pennington (1996) destaca, isto é, que o mais relevante é a comunicação em si (se ela se der de modo inteligível), não importando as “falhas” no processo; nesses discursos, os desvios e erros (reiteramos, não impeditivos de compreensão entre os participantes do diálogo) são tidos como um grande defeito. Portanto, utilizar-se de léxico com desvios de pronúncia ou frases mal formadas é inconcebível para o sujeito enunciador. Assim, uma verdade que se constrói é que a precisão linguística (especialmente fonética e gramatical) é muito mais importante do que a comunicação em si.

4.11 Propaganda 11 – *She is a beautiful*

A décima primeira peça publicitária sob análise, segunda do Instituto 4, foi veiculada na Internet e divulgada pelo canal do próprio instituto no *Youtube*, e também se trata de uma

entrevista informal realizada no centro de uma cidade brasileira, à noite, por uma jovem (A), provavelmente professora, a dois brasileiros (B, C), também jovens. Eis a primeira parte do “diálogo”:



Imagem 11.1 – Com licença. Você fala inglês?



Imagem 11.2 – “No” falo inglês.

A - Hi, Hum... I'm sorry, do you speak English?

B - No. No.

A - No?

B - “No” falo inglês.

A - I'm new here you know.

A – And... I don't really know the place so I need some help.

Look at your hair, you have very interesting hair. ¹⁵²

Ao se aproximar, a entrevistadora pergunta, em inglês, se o estudante brasileiro fala inglês. Sua resposta é clara: “Não, não”, “no” – “No” falo inglês. Apesar de não falar, ele compreende a pergunta e, em termos comunicacionais, a responde satisfatoriamente. Mesmo diante da negativa, a entrevistadora continua a falar, valendo-se de maior velocidade vocal,

¹⁵² Eis, abaixo, o diálogo traduzido (da mesma forma em que aparece nas legendas do vídeo):

A – Oi. Com licença. Você fala inglês?

B – Não. Não.

A – Não?

B – Não falo inglês.

A – Sou nova aqui, entende?

A – Não conheço o lugar e preciso de ajuda.

Olha só o seu cabelo. Ele é muito interessante.

como se a resposta de seu interlocutor fosse “sim”. Análogo às outras propagandas da mesma “série” ¹⁵³ está o fato de que as legendas são sempre destacadas em vermelho quando há desvios de pronúncia, erros gramaticais, ou mistura entre o português e o inglês. Nesse sentido, conforme já destacamos, a mobilização da substância na legenda em harmonia com o aumento da velocidade vocal no contexto em que a enunciação emerge funciona como forma de realçar as próprias virtudes e denunciar a destituição do saber alheio, pois mesmo diante da negativa, a entrevistadora continua a produção de frases em inglês (e ciente de que seu interlocutor não a compreende): “*Eu sou nova aqui... e.... eu não conheço bem o lugar e preciso de ajuda. Olha para o seu cabelo, você tem um cabelo muito interessante....*”. Ao longo de todo o seu quase “monólogo”, a entrevistadora emenda uma frase na outra e trata de assuntos outros que nada tem a ver com o “precisar de ajuda” afirmado ao início.

De tal modo, observa-se que mais do que os sentidos das palavras que irrompem na enunciação, está a necessidade de preenchimento dos espaços na linearidade da alocução. Por conseguinte, não importam as palavras em si, isto é, as palavras como unidades dotadas de significação, mas o fato de que o simples dizer vale mais do que o dito. Indo direto ao ponto: quanto mais se fala, menos se entende.

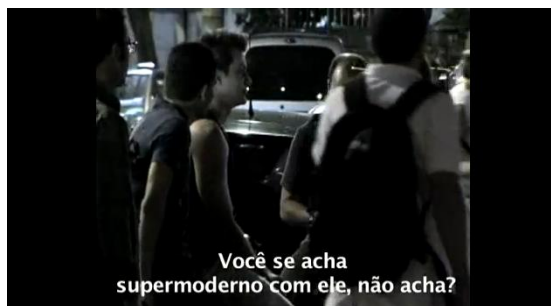


Imagem 11.3 – Você se acha supermoderno, não acha?

C - Ela falou alguma coisa do teu cabelo.

B - É, cabelo.

O cabelo, no caso? O cabelo?

A - Yeah, your hair, it's all funky and stuff!

B - O arrepiado, né?

A - Yeah, you think you're so cool, don't you?

B - Cabelo é bom arrepiado.

A - Look at you with your chain, and your shirt...

B - Achou bonito o cabelo?

A - You think the girls are into you, don't you?

You think they date on you, don't they? ¹⁵⁴

¹⁵³ Há várias peças publicitárias da escola que seguem os mesmos moldes da propaganda ora analisada.

¹⁵⁴ Explicitamos o recorte do diálogo com a tradução, conforme a legenda da peça publicitária:

C - Ela falou alguma coisa do teu cabelo.

B - É, cabelo.

O cabelo, no caso? O cabelo?

No diálogo, observam-se as posições-sujeito em jogo na enunciação: os dois brasileiros ficam interessados no diálogo mais pela beleza da jovem do que pelo fato de ela falar uma língua estrangeira. Ao contrário, o interesse da entrevistadora, daquela que enuncia em nome do Instituto, recai sobre a exposição da língua, ou melhor, sobre a destituição do saber desses mesmos jovens. Ainda sobre as posições, evidencia-se, também, seu lugar de superioridade. É um sujeito que *analisa* o outro. Assumindo esta posição, a postura de analista que se dá no âmbito linguístico, conforme assinalamos, atua em concordância com os elementos semiológicos expostos no âmbito visual. Assim, sua postura ereta frente a frente com o brasileiro e seu olhar de cima até em baixo no rapaz apontam para a análise que se desdobra: do cabelo (*Você se acha supermoderno com ele, não acha?* – questiona ela), da corrente que ele usa no pescoço e, também, de sua camisa.

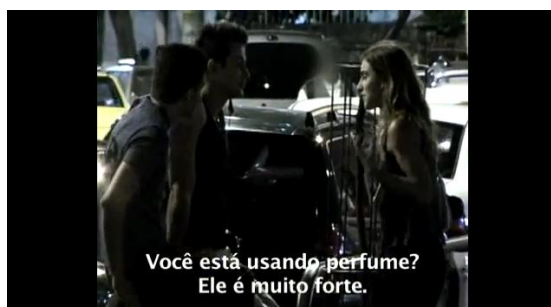


Imagem 11.4 – O seu perfume está me dando dor de cabeça

A - I think you overdid it a little bit, you know.

You don't understand what I'm saying?

C - Mais ou menos. Fala mais devagar.

A - What?

C - "Pliiss". [please] se eu entendesse...

A - I'm gonna go 'cos your perfume is kind of giving me a headache a little bit.

But, thank you, ok? Goodbye, I'm gonna go. ¹⁵⁵

A – O teu cabelo é todo estiloso.

B - O arrepiado, né?

A – Você se acha supermoderno com ele, não acha?

B - Cabelo é bom arrepiado.

A – Olha só pra você, com a sua corrente, sua camisa...

B- Achou bonito o cabelo?

A- Você acha que as garotas se interessam por você assim, não né?

Acha que elas curtem você?

¹⁵⁵ A – Eu acho que você exagerou no perfume, sabe.

Você não entende o que eu estou dizendo?

C - Mais ou menos. Fala mais devagar.

A - What?

C - "Por favor", se eu entendesse...

A – Eu vou nessa porque o seu perfume está me dando um pouco de dor de cabeça.

O enunciador assume a posição-sujeito não apenas de criticar os aspectos linguísticos do outro, de seu interlocutor, como também julgar seus atributos físicos e pessoais. Sobre estes últimos, enquanto o estudante a questiona: “*Achou bonito o cabelo?*”, visto que conseguira compreender o lexema *hair* – e, portanto, possuía alguma noção do que ela estava falando –, supondo que ela teria algum interesse nele, ela, por sua vez, usando da língua para expô-lo, o ridiculariza com os dizeres: “*Você acha que as garotas se interessam por você assim, **não né?***” (grifo nosso), *Acha que elas curtem você?*”. Até mesmo o perfume é exposto à crítica: “*Você está usando perfume? Seu perfume é muito forte*”, declara sem rodeios. Aliás, o perfume “ruim” é o motivo principal de sua saída de cena. Portanto, compreendemos que pior do que não ser capaz de falar a língua em questão é a incoerência de continuar a falar, simulando um diálogo, em velocidade e tom peculiares, diante de dois interlocutores que compreendem bem pouco ou às vezes nada, e utilizar-se dessa destituição do saber alheio como instrumento de desqualificação e zombaria. Uma arma, enfim, a serviço de um poder institucional.



Imagem 11.5 – Imagem estática “She is a beautiful”

O congelamento da imagem do rosto do estudante/aprendiz com a frase sintaticamente errada ao seu lado coloca em funcionamento um gesto de interpretação por parte daqueles que a assistem. Em outros termos, este sujeito (aprendiz) converte-se em um simples objeto descartável, como outro qualquer, sem importância, pronto para tornar-se alvo de críticas no imo do espetáculo propiciado pela publicidade. Isso se mostra próprio do instituto, socialmente legitimado, que tem o poder de trabalhar essa estratégia de forma a induzir a ação de sujeitos sobre outros sujeitos. A exposição do rapaz, nessas condições, é, sem dúvidas, grosseira, ainda mais partindo de uma instituição tida como tradicional. O carimbo da desqualificação que se dá no âmbito sonoro (já assinalado na análise da peça publicitária anterior) é a marca que o enunciador coloca nesse indivíduo, representação de um sujeito

social. Portanto, a ausência de saber serve ao sujeito que enuncia como ferramenta de poder em que parece haver dada anuência social das verdades que por seu intermédio (da publicidade) se veiculam (a exposição da pessoa, diminuição de seu caráter, crítica a seus atributos físicos e pessoais etc.). “Anuência social”, pois o sujeito também reflete um discurso já instaurado socialmente.

Sobre a materialidade do som, um exemplo de substâncias sonoras que não servem apenas para animar o comercial, mas que trazem sentidos específicos, possíveis pela recorrência à exterioridade, ocorre após a afirmação “*She is a beautiful*” pelo estudante brasileiro (e aqui tratamos de sua fala e não do “carimbo” sonorizado no início da propaganda). Ao invés de dizer “*You are beautiful*” ou mesmo “*She is beautiful*”, pois talvez ele estivesse enunciando a frase para o colega ao seu lado (portanto o desvio seria mínimo, pois houve apenas a utilização desnecessária do artigo indefinido), ganha existência uma forma sonora¹⁵⁶ artificial, cujos contornos produzem sentidos mais ou menos assim: “Que ridículo!” ou “Que gafe falar desse modo”. Na edição da propaganda e diante do elogio a sua entrevistadora¹⁵⁷, o enunciador prioriza apontar seu erro ao invés de agradecer-lhe pelo elogio. A mobilização dessas formas sonoras, pelos contornos que recebem, também reitera o enfoque que o sujeito enunciador dá à publicidade, ao erro do outro, daquele que não é aprendiz do seu curso. Esses recursos sonoros, agregados aos potenciais semiológicos, aos rituais do corpo, aos sítios da fala e aos expedientes linguísticos, perpassam não somente o discurso do sujeito nesta peça publicitária, mas também em todas as demais.

Avançando para um fechamento das análises, conforme verificamos, é relevante as posições-sujeito que se constroem no decurso das propagandas. Ao brasileiro é outorgado o lugar de incumbência de se falar a língua-alvo, ou, ao contrário, de vergonha e medo por não enunciá-la. Não se trata simplesmente de colocar a questão: “Eu não consigo falar com você”, mas sim de algo como: “é *vergonhoso* para mim, brasileiro, não conseguir falar contigo”. Nessa feita, nos limites do que o discurso permite, isto é, da obrigatoriedade que recai sobre o sujeito brasileiro, faz-se necessário se esconder, se anular. Essa posição que o sujeito-enunciador estabelece, no interior de seus discursos, se mantém nas regularidades das propagandas analisadas em que se outorga ao estrangeiro o lugar de saberes e poderes. A este último, a despeito de nunca enunciar em língua portuguesa no decurso de todos os anúncios

¹⁵⁶ Reiterando os apontamentos feitos por Rodríguez (2006, p. 56): *forma sonora* é definida como qualquer som identificável e reconhecível por meio de alguma de suas características acústicas. Esse conceito pode ser utilizado para definir um *objeto sonoro*, ou seja, “qualquer som que isolamos fisicamente ou com instrumentos conceituais, delimitando-o de forma precisa para que seja possível estudá-lo”.

¹⁵⁷ A expressão “sua entrevistadora” é pensada em relação a sua posição de vinculação à escola.

audiovisuais, é dado o poder de impor, ridicularizar e até mesmo punir o aprendiz brasileiro de língua inglesa.

Essas considerações acerca dos sujeitos aprendizes em suas relações com a língua e o estrangeiro estão, obviamente, imbricadas às materialidades e seus atributos enfocados nesta pesquisa: às formas sonoras, à tonalidade e intensidade vocais e à substância tímbrica, a qual vincula-se à identidade dos sujeitos que participam da enunciação. O corpo, o olhar, os objetos e as substâncias da imagem, como é o caso das cores das legendas, também exercem seus papéis e, sem dúvidas, controlam os sentidos dos discursos. Sendo assim, no acontecimento de sua circulação, as propagandas produzem verdades sobre aprendiz brasileiro, professor, língua e aprendizagem de língua inglesa, corroborando na produção de subjetividade de outros sujeitos.

Enfim, acreditamos, por ora, já ser o momento oportuno de encetarmos um fechamento do exercício analítico e partirmos para as nossas considerações finais. Portanto, empreendamo-las, pois, com vias a pontuarmos as conclusões alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por sustentar as diferentes instâncias simbólicas do discurso publicitário na contemporaneidade, trazemos para a Análise de Discurso de linha francesa em articulação com os estudos de Michel Foucault, contribuições advindas, em especial, da semiologia e da semiologia histórica, particularmente voltando-se para Roland Barthes e Jean-Jacques Courtine. De tal modo, como ponto de partida, voltamo-nos para essa episteme que estuda não somente os signos, mas também os sinais e indícios de diversas ordens no seio da vida social. Percebemos, nesse exercício, ser preciso tomar como sustentáculo uma teoria que contemple a espessura histórica do signo semiológico ou, em outros termos, que rompa com uma semiologia pautada no estruturalismo saussuriano (cf. BARTHES, [1964] 2006b). Nessa direção, trouxemos a proposta da Semiologia histórica nos moldes de J.J. Courtine ([1985] 1986), concatenando-a a elementos apresentados por Barthes em suas pesquisas sobre a imagem e cujos traços se aproximam, de certo modo, de reflexões que servem de base para a teoria do discurso. Sabe-se que além dos textos verbais e não-verbais que compõem os discursos da mídia audiovisual, as formas e substâncias de que esses discursos fazem uso para se materializarem precisam ser efetivamente consideradas nos procedimentos analíticos de modo que, na emergência de novas tecnologias, não cabe negligenciar esses fatores se se almeja realizar uma análise em que tais atributos interferem decididamente na produção de sentidos.

Assim, a Semiologia Histórica empreendida por Courtine ([1985] 1986) em meados da década de 1980 e rediscutida mais recentemente (COURTINE, 2011, p. 150), trata dos sinais e indícios, “resíduos de interpretação” ligados às materialidades da expressão, que não podem ser deixados à deriva nos procedimentos analíticos. Isso pelo fato de que na complexidade do olhar, dos gestos, das posições do corpo, em meio a uma história cultural, os diferentes materiais desempenham seus papéis na prática discursiva. Em outras palavras, concerne ao fato de que “nenhum aspecto pode ser negligenciado, se se quiser apreender o que ocorre nessas materialidades” (COURTINE, 2011, p. 150). Essa proposta semiológica possibilitou-nos sustentar a complexa articulação do linguístico e semiológico (imagens do corpo, rosto, gestos etc.) com suas substâncias (dos sons, cores etc.), e formas (legendas, tamanho e/ou posição dos objetos) sem desconsiderar seu atravessamento histórico e efeitos de memória agregados e resultantes dessa junção. Ademais, após a feitura do capítulo I, tiramos como conclusão, também, que as releituras efetuadas dos textos de Pêcheux, Foucault e Courtine

nos mostraram a forte aproximação entre as reflexões do fundador da AD com o pensamento de Foucault na constituição dos conceitos da Análise do Discurso.

O segundo capítulo teve como objetivo central refletir sumariamente sobre a noção de substância, com o propósito final de a alcançarmos na análise de discursos na atualidade. Para isso, fizemos uma breve exposição de seu conceito e expusemos algumas (im)possibilidades instauradas, tanto na propositura da língua em Saussure, como na teoria da enunciação benvenistiana. Verificamos que, sob uma perspectiva estritamente linguística (apoiada no CLG apenas), não há possibilidade de se falar em substância. Para tal, faz-se necessário partir em direção à exterioridade do sistema linguístico, o qual possibilitará trabalhar no âmbito da estrutura material da língua. Nessa direção, observamos os percursos e mesmo limitações instauradas pela teoria da enunciação de Émile Benveniste. Em seguida, averiguamos as possibilidades analíticas sob a égide da Análise do Discurso pecheuxtiana. Constatamos que do lugar que lhe compete como teoria da linguagem e a preço de um cuidado teórico, cabe a AD apontar direções rumo às extensões das propriedades dos objetos analisados e, ao mesmo tempo, estabelecer métodos adequados que deem conta dos complexos funcionamentos discursivos contemporâneos. É no imo dessas discussões que a noção de enunciado em Foucault se nos apresenta como conceito profícuo para a análise de substâncias. Foucault não prioriza o linguístico, para ele o enunciado exerce uma função, e irrompe em práticas social e historicamente constituídas. Em relação à substância sonora, efetuamos uma problematização de noções atinentes aos atributos acústicos basilares e, nesse ínterim, propusemos um conceito, cunhado intersonoridade, que, ao nosso entender, busca resolver a questão do funcionamento da memória no âmbito sonoro.

No terceiro capítulo, ocupamo-nos de especificar o objeto e a metodologia da pesquisa. Portanto, na articulação entre o publicitário, o institucional e o midiático, e pautados no pressuposto de que todo discurso se apoia em um conjunto de verdades historicamente construídas, efetuamos uma breve retomada do ensino de língua inglesa no Brasil desde sua instituição oficial no século XIX, época Imperial. Tal exercício nos deu amparo para confirmar, durante os procedimentos analíticos, aspectos “arraigados” nos discursos dos sujeitos e que permeiam os seus dizeres com regularidade, tal como a posição colonialista que o aprendiz brasileiro assume em relação ao estrangeiro. Essas reflexões também confirmam a tendência pós-moderna de não condicionamento do discurso a um “tipo” específico, evidenciando a heterogeneidade em pleno funcionamento sobre sua composição. Na sequência, efetuamos uma descrição dos sujeitos enunciadoreis, isto é, dos quatro institutos

selecionados e, em seguida, para fechar este terceiro capítulo, tratamos dos procedimentos adotados na seleção dos institutos e das propagandas integrantes do *corpus* da pesquisa.

O capítulo IV foi dedicado, como declara Pêcheux ([1983] 2002), ao batimento descrição-interpretação do *corpus*. Após a realização das análises, elencamos, a seguir, nossas conclusões de maneira sistematizada, organizando-as a partir das questões de investigação propostas na Introdução desta pesquisa. Assim, retomaremos, primeiro, à questão norteadora (a, b, c), para depois tecermos nossas considerações.

a) Como as substâncias do som concorrem na produção de sentidos dos discursos que compõem o *corpus* da pesquisa? Como o corpo, as substâncias da expressão e os objetos constitutivos da imagem concorrem na produção de sentidos do discurso publicitário audiovisual?

A resposta à definição de substância para a Linguística e para a AD certamente depende de qual teoria se pratica exatamente. Assim, as discussões efetuadas no Capítulo II tentaram dar conta dessa problemática, partindo do gesto saussuriano de instauração da Linguística dita moderna. Foucault explicita a presença da substância no enunciado, mas não a diseca. No âmbito discursivo, a substância pode ser definida, então, como a ou as propriedades que compõem ou revestem a materialidade dos enunciados, dando-lhes uma identidade. Por exemplo, as cores ou o timbre coexistem à legenda, no âmbito visual, e à materialidade vocal, no âmbito sonoro, respectivamente. Em relação à concorrência dessas substâncias, particularmente àquelas integrantes do som na produção de sentidos dos discursos, apontamos algumas conclusões:

I. A forma sonora como elemento integrante da história.

Para se proceder a uma análise discursiva de cunho histórico, não é possível tomar a forma sonora (ou objeto sonoro) destituída de sua historicidade. Verificamos que os sons produzidos nas propagandas, notadamente as formas artificiais, se assemelham ou se avizinham a outros. Isso possibilita a compreensão dos diversos sons que animam e dão sentido às propagandas de modo particular e, sem dúvidas, ao discurso de modo geral. Ilustremos com alguns exemplos demonstrados nas análises:

Em duas peças publicitárias (10 e 11), de seu início até o momento em que é entrecortado pela apresentação da entrevistadora, é empregada uma forma sonora artificial de cerca de cinco segundos que traz à memória a ideia de *investigação*. Essa analogia só é

possível em virtude dos efeitos da história sobre o enunciado, da possibilidade do som evocar outros a partir de uma memória dos sons, a qual cunhamos intersonoridade. É em virtude da memória coletiva, da presença de diversos sons em dispersão na história, que se torna possível evocar a produção sonora do filme *007*, com a qual tal forma sonora faz associação. Assim, longe de ser um mero “adorno” ao alcance e para o deleite da escuta, a mobilização dessas substâncias foram essenciais para confirmar posições-sujeito, isto é, o lugar de investigação que o sujeito assume no discurso diante da produção linguística do outro.

Percebemos, portanto, que há toda uma linguagem sonora em pleno funcionamento no discurso audiovisual, uma gama de sons artificiais, muitos deles de curta duração – isto é, de até três segundos –, e que produzem diferentes sentidos: “tensão” na propaganda 6, “suspense” na propaganda 7, o momento “mágico” ou “encantador” na propaganda 8, só para citar alguns. “Tensão”, “suspense”, o “mágico” não são efeitos de sentido produzidos ao sabor da mera intuição do analista. Indicam, no interior das materialidades, especificidades do discurso que se ancora a uma memória para significar.

II. *A tonalidade como substância sonora produz sentidos contrários ao verbal.*

Em uma das análises (propaganda 9), verificamos a possibilidade da substância vocal apontar sentidos totalmente contrários à porção linguística efetivamente enunciada. Em um momento em que uma personagem tenta fugir de seu possível interlocutor, estrangeiro, coloca o lápis à boca, e responde “Ok!”, a tonalidade vocal ressoa a agonia do sujeito, indiciando, conforme destacamos na análise, o “não está tudo bem”. Em outros termos, o “Certo” do linguístico não significa nada em sua literalidade, pois a tonalidade apaga a significação do verbal e produz sentidos como “Não está tudo certo!”. O tom que reveste a voz da personagem indicia, portanto, aspectos sobre esse sujeito trazido à existência no acontecimento da enunciação.

III. *A substância tímbrica vinculada à identidade do sujeito.*

No estudo sobre o som, verificamos, também, que a substância tímbrica é responsável por distinguir o sujeito que emerge na fala do indivíduo. Assim, como substância susceptível à produção de sentidos, o sotaque se situa no âmbito do timbre fonemático da voz. O acréscimo vocálico ao fim das palavras [ho'tʃɪ:] e [dogɪ:], nas propagandas 5 e 6, aumentando uma sílaba em cada palavra, evidencia o inglês marcado pela L1 do indivíduo e, conseqüentemente, do sujeito que participa da enunciação. Por outro lado, o peso que recai sobre o fonema [r], em meio a diversas alocuções, nas falas em língua portuguesa dos

enunciadores ou atores americanos (propagandas 1, 2, 3, 4 e 7), aponta um sentido inverso, ou seja, de “legitimação” ou *status* do falante por se demonstrar um vínculo com a língua de origem anglo-saxônica e, por extensão, com a cultura estrangeira (norte-americana). Enfim, percebe-se que o aspecto identitário do sujeito não se aloja no verbal estritamente, no conteúdo linguístico em si, pois, nesse caso, *o que* se diz menos importa. Importa sim a substância tímbrica, valendo mais *como* o dito é dito.

Ainda sobre a relação do estatuto tímbrico com a identidade de sujeitos, se o erro fonético do estrangeiro não é levado em conta, ao contrário, é exposto na boca dos indivíduos que assumem a posição do sujeito legitimado para falar (norte-americano), quando o aprendiz brasileiro pronuncia exatamente o mesmo fonema [r] “erroneamente” (propaganda 1), ele é atacado de modo boçal e repreendido pelo ato. Assim, o que se evidencia pelo timbre fonemático de cada indivíduo coloca em jogo as relações entre esses mesmos sujeitos na prática discursiva.

IV. *A intensidade vocal como contraparte da significação.*

Ainda no que tange à relação da substância sonora com a produção de sentidos, o aumento da intensidade vocal no diálogo em que o aprendiz brasileiro, não aluno da escola, pronuncia algumas palavras (propaganda 1) fora do padrão tido como aceitável, certamente outorga-se a outros sujeitos (enunciatórios/telespectadores) um tipo de tratamento com aquele que ao tentar se comunicar na L2, produz o erro. Assim, o enunciador, na maneira de impostar a voz, e legitimado para determinar quem possui ou não o saber, endossa, em certa medida, modos de ação de outros sujeitos em práticas discursivas alheias a tal problemática. Por conseguinte, corroborado pelo emprego da intensidade da voz, é um discurso em que se inscrevem a cobrança, a impaciência, e a intolerância na tríplice relação aprendizagem – erro – aprendiz brasileiro de língua inglesa.

V. *As substâncias da expressão funcionando no discurso.*

Como partícipes da construção da imagem, os modos como o corpo, o rosto e as substâncias da expressão se colocam no interior dessas discursividades apontam sua função enunciativa muito-além do meramente relativo. Cada dispositivo corporal, tais como a pose, o olhar, e o ar, norteia a interpretação dos sujeitos que neles se investem. Por exemplo, em uma das análises (4), assim como nas demais, o simulacro de aprendizagem sem conflitos que o curso oferece está intimamente ligado às feições e gestos do corpo e rosto dos atores. Esses

índices corporo-gestuais entrecruzados no *corpus* desempenham sua função e não podem ser apagados do funcionamento discursivo.

VI. *O corpo e o olhar como instrumento de poder*

Vinculado às substâncias da expressão, produzidas por meio do corpo, evidencia-se também a **presença** do corpo e o funcionamento do olhar nos discursos, promovendo a ação de outros sujeitos. A presença física do corpo do estrangeiro e o olhar (propaganda 9), por exemplo, se agregam (ambos) na representação de um sujeito sócio-historicamente construído e induzem os modos de ação dos brasileiros em um momento de tensão e embates em virtude da língua. Outrossim, sobre o corpo que materializa e representa o sujeito aprendiz brasileiro, os discursos são regidos e controlados por uma gama de leis disciplinarizantes dizendo-lhe (ao corpo) como ele deve ser e falar. Promove-se, pois, a negação desse sujeito, por meio do corpo que o representa: ele é amarrado (8), esmurrado (1), picado por abelhas (5), engolido por tubarão (6), criticado (11), explodido (7), tornado objeto de espetáculo (5 e 6) e ridicularizado (todas as propagandas). Se o corpo do brasileiro é descartável, o corpo do americano é bem cuidado e colocado em lugar social de destaque: tal como o apresentador com o microfone à mão (5, 6), o herói resgatador (7), o jogador de futebol bonzão e forte (1), a proprietária da ilha (8), o diretor da multinacional (9), o que define o que é falar bem (1, 5, 6, 10, 11). Enfim, é o *corpo* do falante nativo de língua inglesa que expressa o saber e o poder.

VII. *As substâncias da imagem e a produção de verdades*

O controle da materialidade discursiva se dá por princípios determinados pelo poder e uma reflexão sobre as discursividades atuais, em especial daquelas produzidas pelo discurso publicitário audiovisual, certamente serve como objeto para a compreensão de dada realidade histórica, isto é, das temporalidades contemporâneas. Portanto, analisar a constituição de sujeitos na publicidade, do ponto de vista da Análise do Discurso, implica uma abordagem em que as diferentes linguagens se articulam e em que o apanhar de substâncias determina um controle dos sentidos. Nessa via, verificamos como o erro recebe o destaque vermelho em legendas (10, 11) e produz o efeito de negação e desaprovação sobre aquele que enuncia. A substância que ganha existência empírica na reprodução do comercial, no acontecimento de sua circulação, incita a produção de verdades sobre aprendizes e aprendizagem de língua inglesa.

VIII. *Os objetos (inanimados) em meio à trama discursiva: verdades, saberes e poderes.*

As análises nos levaram a concluir a relevância dos objetos, constitutivos das imagens, na produção de sentidos do discurso. Inscritos na história, esses itens também exercem funções alheias a suas finalidades principais. Em uma propaganda (2), a caneca, visualizada mais de uma vez em algumas cenas, não significa simplesmente “recipiente para tomar café”. É o sinal de leveza e conforto que a aprendizagem *on-line* proporciona ao aprendiz em seu lar. Este objeto, articulado à rede intradiscursiva, produz verdades sobre a modalidade de ensino, os modos de aprendizagem e o papel do aprendiz. Em contrapartida, em outra propaganda (3), os objetos exercem funções que corroboram a deslegitimação da modalidade, dos modos de aprendizagem e do papel do aprendiz de língua inglesa. O toca-fitas portátil, por exemplo, comum em dado período da história, se vincula a uma memória de aprendizagem que remonta às décadas de 1980-1990, servindo-se, portanto, aos exercícios de saberes e poderes entre os sujeitos. Para ilustrar com mais um exemplo, em outra peça publicitária (9), os objetos inanimados (armário, lápis etc.) exerceram funções alheias a suas finalidades principais, isto é, desempenharam papéis que corroboraram para a desqualificação do brasileiro frente ao falante nativo de língua inglesa. Por fim, compete ao analista verificar a função que os objetos exercem na imagem do audiovisual, pois sua aparição revela a não arbitrariedade do sujeito enunciador ao veiculá-los.

b) Como os cursos de línguas, por meio do discurso publicitário audiovisual, significam o aprendiz brasileiro de língua inglesa e a aprendizagem de língua inglesa? c) Que verdades são construídas no interior dessas materialidades ao tratar sobre as questões apontadas anteriormente (item b) e nas relações do brasileiro com a língua inglesa e com o falante de língua inglesa, as quais, certamente, concorrem na produção de subjetividade do sujeito aprendiz de língua inglesa?

Os aspectos atinentes ao aprendiz e à aprendizagem de língua inglesa amiúde se imbricam, portanto, é impossível, nesse ponto, desvinculá-los. Sendo assim, apresentaremos o rol de considerações referentes a essas questões de maneira integrada. De tal sorte, tomando a prática discursiva como um conjunto de regras “[...] históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma dada época e para uma determinada área, social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, [1969] 1995, p. 136), percebemos algumas regularidades que definem as

condições de exercício da função enunciativa na formação discursiva atinente ao aprendiz brasileiro e à aprendizagem de língua inglesa.

I. O aprendiz brasileiro e o inglês – a língua inglesa é difícil, sua aprendizagem dá medo

Em todas as propagandas analisadas, percebemos duas categorias que perpassam o discurso do sujeito enunciador em relação ao aprendiz brasileiro de língua inglesa: Na primeira, o aprendiz legitimado é colocado em oposição ao aprendiz não legitimado (não aluno do curso que enuncia) e, na segunda, destaca-se um modelo de aprendiz não legitimado (mal sucedido) que precisa ser rejeitado. Em ambas as categorias, são produzidos sentidos sobre um lugar a ser alcançado pelo aprendiz, lugar que aponta para uma produção oral necessária, sempre acima do que se enuncia.

Assim, na construção discursiva das propagandas, há um paradoxo entre os dois tipos de aprendizes. Por um lado, o representante/aprendiz da escola sempre fala muito bem, com perfeição e pronúncia impecável (10, 11). Isso nem sempre é demonstrado (como ocorre nas propagandas 10 e 11), mas os indícios permitem essa interpretação (1, 2, 3, 9). Aquele que ainda não sabe a língua ou está “no caminho” – estudante de outra escola, por exemplo – é colocado como aquele que não consegue responder (5, 7, 8) ou quando responde tem a pronúncia ruim (1, 11) ou mesmo quando se comunica é deslegitimado (10).

Os não-ditos que permeiam esse discurso, certamente evidência dos jogos de poderes a ele intrínsecos, apontam para o fato de que a língua não é tão fácil assim de ser aprendida. Isso é plausível uma vez que se coloca em pauta, também, a questão de que aprender inglês é algo que a maioria das pessoas tem medo, fobia (9). O inverso só ocorre, ou seja, a fluência oral só será facilmente conquistada *se o aluno estudar apenas na instituição que anuncia*.

II. O aprendiz brasileiro de língua inglesa precisa ter pronúncia perfeita.

Como destacamos anteriormente, na parte relativa à substância sonora, a pronúncia é um aspecto da aprendizagem da língua que o sujeito enunciador coloca em evidência. No que tange às verdades construídas nas relações do brasileiro com a língua inglesa, fica evidente a exigência por parte do sujeito enunciador sobre o aprendiz brasileiro ter que possuir pronúncia perfeita, equivalente ao falante nativo. Seu desvio (na pronúncia) é sinônimo de um inglês fraco e ruim, ocasionando, como consequência, a deslegitimação completa desse sujeito. A questão da pronúncia por parte do aprendiz brasileiro é diretamente tocada em pelo menos metade das propagandas (1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11), sendo que em todas essas peças publicitárias o desvio/erro recebe destaque, e seu autor é, consequentemente, ironizado, fisicamente

atacado, e mesmo vitimado. Enfim, o sujeito demonstra, em seus discursos, que a comunicação não é tão importante, mas a precisão fonética sim. Em outros termos, o sujeito que demanda apenas o conhecimento sistêmico, descontextualizado, atende ora à perspectiva que enxerga a língua como reflexo do pensamento, ora como veículo para transmitir informações, ambas desvinculadas do contexto social. Assim, as análises das peças publicitárias dessa pesquisa permite-nos compreender, também, em certa medida, qual é a concepção de linguagem que constitui o sujeito enunciador.

III. *A fluência está intimamente relacionada ao fato de o aprendiz brasileiro de língua inglesa ter um professor nativo (o mito do nativo).*

Não há, em todas as propagandas analisadas, nenhuma referência direta entre aprendizagem eficaz e professor *brasileiro* de língua inglesa. Em todas as propagandas, a referência ao modelo de professor é sempre o estrangeiro, cuja língua materna é a inglesa. Nas propagandas 1, 2, 3 e 4, por exemplo, reforça-se explicitamente a nacionalidade dos professores ao longo das propagandas, assim como ao final, quando apresentam o *slogan* do curso: “professores americanos 24 horas por dia”. Nas análises 5, 6, 7 e 8, os diálogos se dão apenas com falantes nativos. A propaganda 9 também destaca a origem dos professores que ensinam no curso: “aprenda com professores nativos”. As propagandas 10 e 11, no entanto, não explicitam a nacionalidade de seus professores, apesar de que ao verificarmos outra propaganda com a mesma entrevistadora, descobrimos que ela é americana, do estado da Virgínia nos Estados Unidos. Além disso, é preciso destacar uma propaganda (4) que efetua uma crítica direta ao professor em virtude de sua nacionalidade (a personagem Joana, brasileira) e o coloca em oposição direta a outro professor (Jenny, americana). Assim, a aprendizagem eficaz está diretamente relacionada ao fato do aprendiz de língua inglesa ter um professor estrangeiro. Portanto, a representação de professor ideal, para o sujeito enunciador socialmente-construído, é apenas o nativo. A menção explícita do professor brasileiro na propaganda 4, bem como seu apagamento em todas as demais, corroboram a construção de verdades sobre qual *perfil* de profissional se legitima (e aqui deve-se ler: *nacionalidade*).

IV. *A aprendizagem de língua inglesa (que o curso oferece) ocorre sem conflitos.*

Vislumbramos regularidades que sustentam o discurso dos institutos as quais apontam para uma aprendizagem aparentemente perfeita, sem medos, conflitos ou insucessos. Utópica, enfim. Por exemplo, em uma propaganda (2), constrói-se a ideia de que o aprendiz consegue, de imediato, acessar o *site* da escola e naturalmente bater papo com a professora americana.

Os dispositivos verbais e principalmente os corporais apontam para essa direção. Os efeitos de sentidos produzidos pelas propagandas (em especial 1, 2, 3, 4) dão a entender que a aprendizagem ocorre de modo realmente rápido e que o aluno iniciante, em sua primeira aula, já é capaz de acessar o bate papo e conversar “naturalmente” com a professora nativa. Assim, constrói-se, no interior desses discursos, um simulacro de aprendizagem norteado por esses preceitos, os quais constituem sujeitos aprendizes sobre modos de assimilação da LE.

V. *Na aprendizagem de língua inglesa, tende-se a apagar o processo em detrimento do produto.*

Das onze propagandas analisadas, apenas uma (9) explicita informações relacionadas à metodologia da instituição (*aprenda com professores nativos, aulas de conversação e acesso on-line 24 horas*). Outras propagandas (1, 2, 3, 4, 9) apenas enfatizam a nacionalidade dos professores. As demais propagandas não evidenciam nem no linguístico, nem nas imagens, os critérios adotados no processo de ensino da LE. Portanto, o que permeia o discurso dos sujeitos enunciadorees e que de fato importa é a língua como *produto acabado*. A questão da língua como produto talvez reflita uma nova concepção de ensino, neste século XXI, em que *o que mais importa é se o aprendiz alcança os objetivos propostos*. Em outros termos, chegamos a um tempo em que o método utilizado pelos institutos parece ser colocado em segundo plano em detrimento do **resultado** alcançado pelo aprendiz. Destacamos, neste ponto, não que os métodos de ensino sejam irrelevantes ou pouco importantes, mas que, por se apagar o processo, talvez haja uma fluidez (junção de métodos, não exclusividade de um em relação ao outro) desses métodos em que o que vale mais nessa concepção moderna de aprendizagem de LE seja, reiteramos, o resultado do aluno.

VI. *O sucesso na aprendizagem da LE vincula-se à competência da habilidade oral.*

Há um apagamento das outras três habilidades comunicativas básicas, isto é, da recepção escrita, produção escrita e recepção oral em detrimento da produção oral. À guisa de ilustração, o *slogan* do Instituto 2: “*É assim que se fala*”, diferentemente de “*É assim que se aprende*” ou “*É assim que se comunica*” dá um recado direto ao enunciatário sobre qual habilidade comunicativa realmente conta. Além disso, na propaganda 1, o aprendiz (aluno da escola) solicita a seu interlocutor: *Então, fala alguma coisa em inglês?*. Na propaganda 8, ao chegarem à ilha, a nativa clama aos aprendizes: “*Please, please, talk to us*”. Nas propagandas 5 e 6, por sua vez, o estrangeiro demanda: *You have three seconds to talk!* Assim, de modo regular, os enunciados evidenciam a importância suprema dessa habilidade, além da constante

mobilização linguística do lexema *falar* em suas diversas flexões. Na propaganda 10, o aprendiz consegue entender a língua falada na América do Norte muito bem, tanto é que ele responde às questões apropriadamente sem hesitar, demonstrando sua capacidade de *compreensão oral*. Todavia, não é essa a habilidade que conta. Aliás, a *leitura* e a *escrita*, também como habilidades básicas, não são sequer mencionadas no interior dessa formação discursiva. Portanto, o que importa para os sujeitos enunciadorees analisados e que recebe destaque em seus discursos não é o fato de o aprendiz brasileiro saber inglês, mas notadamente **falar inglês e falar muito bem**.

É certo que se por um lado as propagandas enfatizam a importância da oralidade, e usa do humor para demonstrar a má produção linguística do aluno não ideal, por outro lado, ficam as marcas no discurso, e que perpassam a formação discursiva sobre aprendizagem de LE em relação à exigência de se falar quase igual a um nativo. Nesse lugar idealizado não importa a comunicação, mas a precisão linguística (geralmente fonética por se focar a habilidade oral). À guisa de ilustração, na propaganda 10, o estudante/aprendiz realmente consegue se comunicar em inglês com a entrevistadora (até muito bem para quem declara não falar a L2). Todavia, os desvios cometidos pelo estudante/aprendiz são realçados. Em outras propagandas (1, 2), enfocam-se os desvios fonéticos em detrimento da transmissão inteligível da informação.

VII. *Compete sempre ao brasileiro aprender a LE e utilizá-la, nunca ao estrangeiro.*

Apesar de salientar a importância da aprendizagem de uma LE em seus discursos, essa questão se volta apenas para o brasileiro e nunca para o estrangeiro. Há uma regularidade no fato de o estrangeiro quase sempre enunciar em sua língua materna, ou quando a enunciação se dá em português, sua pronúncia é sempre carregada de forte sotaque. Por outro lado, se o aprendiz brasileiro de língua inglesa enuncia com sotaque, este é um fator que gera a deslegitimação, como é o caso constante da ridicularização (propagandas 1, 2, 5, 6, 11).

VIII. *O estrangeiro (norte-americano) ocupa o espaço de poderes e saberes.*

Quando há, na enunciação, um brasileiro bem sucedido que fala inglês fluentemente, ele nunca é o responsável direto por “troçar” do aprendiz brasileiro mal sucedido. Para tanto, sempre aparece em cena o nativo, o norte-americano, para caçoar, ridicularizar, agredir ou vitimar esse sujeito. Dito de outro modo, mostra-se regular o fato do sujeito enunciador outorgar ao nativo, falante de língua inglesa (norte-americano), o lugar de poder, como o de um juiz, em que se determina as punições ou condenações ao sujeito destituído do saber.

IX. “Onipresença” do curso *on-line*.

Sobre os cursos *on-line*, as análises demonstram que é travado um embate entre essa nova modalidade de ensino e os tradicionais cursos presenciais. O ensino presencial é colocado como ultrapassado (3), sendo destacadas três razões: o aluno ter que gastar tempo com deslocamento, ter que se prender a horários pré-estabelecidos pela escola (na maioria dos cursos) e, também, ter que se deslocar com seus materiais – livros, caderno, dicionário (algo que o curso *on-line* não demanda). Ademais, enfatizam que suas aulas são oferecidas a todo momento: 24 horas por dia, 7 dias por semana. Assim, o aprendiz pode estudar a *qualquer hora e em qualquer lugar*.

Por fim, como se sabe, boa parte dos discursos que circulam em nossa sociedade atualmente toma o audiovisual como meio, isso se efetua pelo recrudescimento dos suportes que possibilita a transmissão de objetos dessa natureza (além do cinema e televisão, os computadores, *notebooks*, *netbooks*, *smartphones*, *tablets*, *ipads*, etc.). Assim tocar na questão do som implica fugir, também, do vococentrismo e do reducionismo linguístico, algo que defendemos e que nos esforçamos para praticar nesta pesquisa. Implica fugir também de um procedimento analítico em que simplesmente se transcreve o conteúdo do que se diz, como uma partitura, pois nesse gesto perder-se-ia o movimento vocal. Assim, no empreendimento teórico do trabalho e na formulação de sentidos do universo sonoro, verificamos que é preciso atribuir ao sonoro muito mais do que uma importância relativa.

Sobre a hipótese aventada de que as substâncias que integram as materialidades que compõem o *corpus* além de concorrerem no processo de significação dos discursos também apontam sentidos específicos no interior dessas materialidades, verificamos o funcionamento das substâncias sonoras produzindo sentidos específicos em meio aos materiais que integram. Por exemplo, detectamos que a tonalidade, como substância que reveste o enunciado linguístico, não é, de modo algum, supérflua. Ao contrário, a natureza corpórea da substância produz sentidos dispares dos da palavra enquanto unidade dotada de significação.

As conclusões a que chegamos, diferentemente de um fechamento, abrem caminhos para estudos das materialidades não-verbais, em especial de materiais audiovisuais que definitivamente são constitutivos da historicidade dos discursos. Os dispositivos aqui mobilizados, isto é, na conjunção entre a *Análise do Discurso* e a *Semiologia histórica* trabalhadas sob a perspectiva foucaultiana transmite-nos a convicção de termos acertado na escolha teórica. Isso pelo fato dos processos discursivos contemporâneos amalgamarem

diversas materialidades (linguísticas, visuais e sonoras) e, portanto, imporem um tratamento discursivo eficaz a esses materiais, os quais, sem dúvidas, constituem o imaginário de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALTHUSSER, Louis. [1967]. *Aparelhos ideológicos de estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ARISTÓTELES. [384-322 a.C.]. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANCHISING. *Portal do franchising*. Disponível em: <www.portaldofranchising.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. [1983]. Heterogeneidades enunciativas. Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Caderno de estudos linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. [1982]. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva – elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDUCPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, Rio Grande do Sul, v. 7, n.1, p.123-156, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n.2, p. 109-138, 2007.
- BARTHES, Roland. Le message photographique. *Communications*, Paris, n. 1, p. 127-138, 1961.
- BARTHES, Roland. Éléments de sémiologie. *Communications*, Paris, n. 4, p. 91-135, 1964.
- BARTHES, Roland. [1980]. *A Câmara clara – nota sobre a fotografia*. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. [1962]. A mensagem fotográfica. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da Cultura de Massa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. p. 303-316.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990b.
- BARTHES, Roland. [1954]. *Michelet*. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

BARTHES, Roland. [1964]. *Elementos de Semiologia*. Trad. de Izidoro Blikstein. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006b.

BARTHES, Roland. [1977]. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. [1957]. *Mitologias*. Trad. Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitzer. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *La vie liquide*. Rodez: Le Rouergue/Chambon, 2006.

BELTING, Hans. Imagem, Mídia e Corpo: uma nova abordagem à iconologia. *Ghrebh, Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*, São Paulo, n. 08, [s.p.], 2006.

BENVENISTE, Émile. L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, Paris, 5^e année, n. 17, p. 12-18, 1970.

BENVENISTE, Émile. [1974]. *Problemas de linguística geral II*. Trad. de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1989.

BENVENISTE, Émile. [1966]. *Problemas de linguística geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BENSON, Phil; LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v. 27, n. 4, p. 459-472, 1999.

BONNAFOUS, Simone; JOST, François. Analyse de discours, sémiologie et tournant communicationnel. *Réseaux*, Paris, v. 18, n. 100, p. 523-545, 2000.

BOUQUET, Simon. De um pseudo-Saussure aos textos saussurianos originais. *Letras & Letras*, Uberlândia-MG, v. 25, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Brasília, 2000.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa*: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. [1994]. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CORACINI, Maria José. O discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2003.

COULOMB-GULLY, Marlène. Le corps présidentiel. Représentation politique et incarnation dans la campagne présidentielle française de 2007. *Mots*, les langages de politique, Paris, n. 89, p. 25-38, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens*. Thèse de Doctorat de 3^e cycle de Linguistique, Paris X-Nanterre, 1980.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. [1985]. O homem desfigurado – Semiologia e antropologia política de expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 7, n.13, p. 7-32, 1986.

COURTINE, Jean-Jacques. *Corps et Discours*: Eléments d'histoire des pratiques langagières et expressives. Paris: Université de Paris X – Nanterre, 1989. (Présentation de Thèse d'Etat sur Travaux)

COURTINE, Jean-Jacques. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia – a cultura do espetáculo*. São Carlos-SP: Claraluz, 2003. p. 21-34.

COURTINE, Jean-Jacques. *Metamorfoses do discurso político*, derivas da fala pública. Trad. de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos-SP: Editora Claraluz, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBAIN, Alain; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*, as mutações do olhar: o século XX. Petrópolis: Vozes, 2008a.

COURTINE, Jean-Jacques. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do discurso*: heranças, métodos e objetos. São Carlos-SP: Claraluz, 2008b. p.11-19.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981]. *Análise do discurso político*, o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos-SP: EdufScar, 2009a.

COURTINE, Jean-Jacques. A estranha história da análise do discurso. Prefácio. In: PIOVEZANI, Carlos. *Verbo, corpo e voz*: dispositivos de fala pública e produção de verdade no discurso político. São Paulo: Editora da Unesp, 2009b. p. 11-16.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso, história e arqueologia – entrevista com Jean-Jacques Courtine concedida a Cleudemar Alves Fernandes. In: MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina. *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-30.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: SARGENTI, Vanice; CURCINO, Luzmara; PIOVEZANI, Carlos (Org.). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos-SP, Editora Claraluz, 2011. p. 145-162.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL. *Sobre a postura irresponsável da On-line English, a carta aberta de Vinícius Nobre, presidente do BRAZ-TESOL*. Disponível em: <www.educacaobilingue.com>. Acesso em: 10 de nov. 2013.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. [1982]. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. p. 229-249.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. [1973]. *Isto não é um cachimbo*. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

FOUCAULT, Michel. [1969]. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. [1971]. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. [1972]. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits I – 1954-1975*. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. [1979]. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. [1926-1984]. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Ditos e Escritos III. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. [1975]. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. [1981-1982]. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. [1983]. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (Ditos e escritos II). Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 322-350.

GARDE, Edouard. [1954]. *La voix*. Paris: Presses universitaires de France, 1965.

GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia, a cultura do espetáculo*. São Carlos-SP: Editora Claraluz, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: SARGENTI, Vanice; CURCINO, Luzmara; PIOVEZANI, Carlos (Org.). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos, Editora Claraluz, 2011. p. 83-105.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 6, p. 37-47, 2000.

GRIGOLETTO, Marisa. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001. p. 135-152.

GRIGOLETTO, Marisa. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 53-63.

GUEDES PINTO, Alexandra. *Publicidade: um discurso de sedução*. Coleção Linguística. Porto-Portugal: Porto Editora, 1997.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. *História & audiovisual*. Coleção História &... Reflexões 15. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 103-133.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*, uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. de Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. *Corpo de Memória*. 2008. 117 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

HENRY, Paul. Sujeito, sentido e origem. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *O discurso fundador*. Campinas: Editora Pontes, 1993. p. 151-162.

IANNI, Otávio. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis: Vozes, 1976. (Coleção Sociologia Brasileira, 5)

MAGALHÃES, Izabel. Análise do discurso publicitário. *Revista da Abralín*, Belém-PA, v. 4, n. 1 e 2, p. 231-260, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. [1995]. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Welisson. *Mensalão e crise política: o discurso de Veja ao significar o Partido dos Trabalhadores*. Curitiba: Appris, 2011.

MARQUES, Welisson. História e Discurso em Michel Foucault. Entrevista com Roger Chartier. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. *Michel Foucault e o Discurso: aportes teóricos e metodológicos*. Linguística in focus 9. Uberlândia: Edufu, 2013a.

MARQUES, Welisson. Sur le discours et l'histoire en Foucault. Entretien avec Jacques Guilhaumou. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.2, p.671-693, 2013b.

MARX, Karl. [1848]. *Manifesto Comunista*. Organização e Introdução Osvaldo Coggiola [Tradução do manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings]. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1998.

MICHAELIS DICIONÁRIO ON-LINE. Disponível em: <<http://www.michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2013.

MILANEZ, Nilton. O corpo é um arquipélago, memória, intericonicidade e identidade. In: NAVARRO, Pedro (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos-SP: Claraluz, 2006. p. 153-179.

MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina. *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império*. 3. v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO JUNIOR, Francisco Nairon; MEDEIROS, Alexandre. Distorções conceituais dos atributos do som presentes nas sínteses dos textos didáticos: aspectos físicos e fisiológicos. *Ciência e Educação* [online], Bauru-SP, vol.5, n.2, p. 1-14, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)* / Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. 189 f. (Dissertação de Mestrado). Campinas-SP: [s.n.], 1999.

ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp* – NUDECRI, Campinas, n. 1, março/1995, p. 35-48, 1995.

ORLANDI, Eni. [1999]. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas-SP: Pontes, 1996. p. 9-29.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Edunicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. A Análise do Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Edunicamp, 1990a. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, Denise. *L'inquiétude du discours – textes de Michel Pêcheux*. Paris: Éditions des Cendres, 1990b.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. [1981]. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político*, o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos-SP: EdufScar, 2009. p. 21-26.

PÊCHEUX, Michel. [1984]. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 99-103.

PENNINGTON, Martha. *Phonology in English Language Teaching*. London: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

PIERCE, John. *Los sonidos de la música*. España: Prensa científica, 1965.

PINTO, Virgílio. *Comunicação e Cultura Brasileira*. São Paulo. Ática, 1986. (Coleção Princípios, v. 56)

PIOVEZANI, Carlos. Análise do discurso político: novos objetos, novas perspectivas. In: NAVARRO, Pedro (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos-SP: Claraluz, 2006. p. 243-257.

PIOVEZANI, Carlos. *Verbo, corpo e voz: dispositivos de fala pública e produção de verdade no discurso político*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

PLATÃO. [427-347 a.C.]. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PSICOSE. Direção: Alfred Hitchcock. [S.l.]: 1960. 1 vídeo cassete (108 min), VHS, son., preto e branco.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Ines. *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

REZENDE, Márcio de. As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

RIBEIRO, Carlos Eduardo. *Foucault: uma arqueologia política dos saberes*. 2009. 288 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RODRÍGUEZ, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*. Trad. de Rosângela Dantas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo et al. *O Homem e o Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro (Org.). *Michel Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Écrits de linguistique générale*. BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (Org.). Paris: Éditions Gallimard, 2002.

SOUZA, Pedro de. Sobre o discurso e o sujeito na voz. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso e Semiologia: novas materialidades*. Uberlândia: Edufu, 2013. (Livro no prelo)

THOMPSON, John. *A mídia e a modernidade, uma teoria social da mídia*. Trad. de Wagner O. Brandão e revisão de Leonardo Avritzer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TITANIC. Direção: James Cameron. [S.l.]: Fox Video, 1997. 1 DVD (194 min), son., color.

TUBARÃO. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: Universal Studios, 1975. 1 vídeo cassete (124 min.), VHS, son., color.

VEYNE, Paul. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Trad. de Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VEYNE, Paul. Sobre Foucault. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. *Michel Foucault e o Discurso: aportes teóricos e metodológicos*. Linguística in focus 9. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 81-85.

WOODS, Devon. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 7-72.

ZWICKER, Eberhard; FELDTKELLER, Richard. *Psychoacoustique: l'oreille récepteur d'information*. Paris: Masson, 1981.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – CURSOS PARTICULARES DE IDIOMAS NO BRASIL (ANO DE
INÍCIO DAS ATIVIDADES)**

	NOME DO CURSO*	Início das atividades	Número de unidades em 2014
01	CULTURA INGLESA	1934	150
02	YAZIGI	1950	282
03	FISK	1958	863
04	CCAA	1961	800
05	PBF	1965	105
06	NUMBER ONE	1972	93
07	CNA	1973	588
08	SKILL	1974	200
09	WIZARD	1987	1240
10	WISE UP	1995	340
11	UPTIME	2001	206
12	WISDOM	2001	235
	TOTAL		5102

* As informações sobre os cursos de referência em nosso país foram retiradas de *sites* que listam as melhores franquias para se investir, tais como o Portal do *Franchising* (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANCHISING, 2013). A partir dessas indicações, visitamos as páginas eletrônicas dos institutos com vias a obtermos as informações de interesse da pesquisa (quer sejam o ano de início de suas atividades e o número de unidades no Brasil).

APÊNDICE B – CURSOS DE IDIOMAS ON-LINE NO BRASIL (ANO DE INÍCIO DAS ATIVIDADES)

	NOME DO CURSO	Início das atividades	Número de aprendizes (média)
01	ENGLISHTOWN	1996	Não menciona*
02	OPENENGLISH	2007	100.000
	TOTAL		-

* Informam que já contribuíram para a formação de cerca de 15 milhões de alunos.

APÊNDICE C – LINK VIRTUAL DAS PROPAGANDAS

Propaganda 01: *I love rock'n'roll*: <https://www.youtube.com/watch?v=42XenKdIwKY>

Propaganda 02: *How you doing?* <http://www.youtube.com/watch?v=WtYI2mpErS8>

Propaganda 03: *The book's on the table*: <http://www.youtube.com/watch?v=XnFPo0y9AT4>

Propaganda 04: *Brazilian teacher*: (removido pela instituição)

Propaganda 05: *Bee attack*: <http://www.youtube.com/watch?v=kOsSsVJkJxM>

Propaganda 06: *Shark attack*: <http://www.youtube.com/watch?v=Lj0rnyJXzvg>

Propaganda 07: *Rescue*: <http://www.youtube.com/watch?v=kawypTJvw-g>

Propaganda 08: *Megan Fox Island*: <http://www.youtube.com/watch?v=7yYcbFOUmjY>

Propaganda 09: *Gringofobia*: http://www.youtube.com/watch?v=C40i_7nJuQM

Propaganda 10: *Chester*: <http://www.youtube.com/watch?v=Y3GZELFNqac>

Propaganda 11: *She is a beautiful*: <http://www.youtube.com/watch?v=Qpo0776KDmo>

ANEXOS

Propaganda 1 – Instituto 1



A - Tá no seu cursinho de inglês *on-line*?

B – Na *Online English*, eu tenho aulas com professores americanos.

A - Agora eu também tenho um professor SUPERRRRR americano.

B - Então, fala alguma coisa em inglês?

A - I love rock'n'roll.

C – It's rock'n'roll, man!

A - Esse é o meu *teacher*, hahaha... (sem graça)

C - *Teacher*, practise your pronunciation!!!

A - Pronunciation? “Hospitalization”

[...]

Voz de fundo: *Online English*, professores americanos 24 horas por dia.

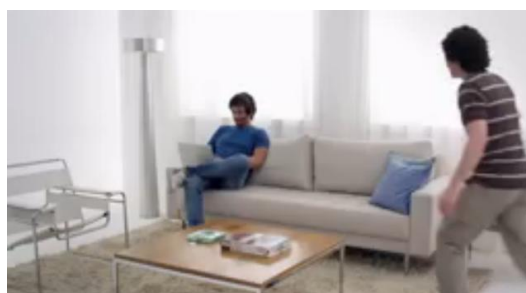


Imagem 1.1 – Encontro entre os aprendizes

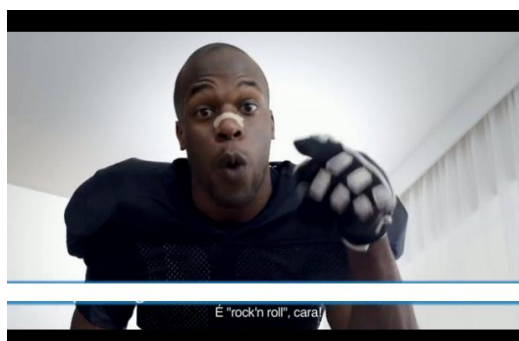


Imagem 1.2 – É “rock’n’roll”, cara!

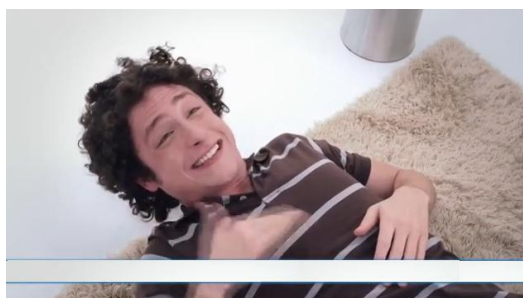


Imagem 1.3 – Esse é o meu *teacher*

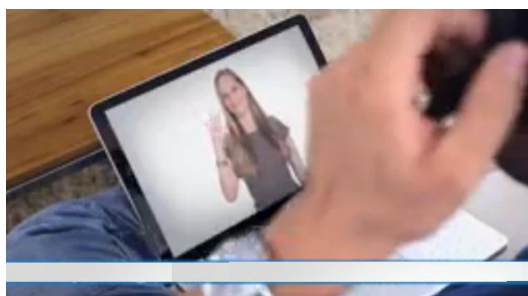


Imagem 1.4 – Professora on-line

Propaganda 2 – Instituto 1



A – Ufa, duas horas de trânsito para voltar da minha escola de inglês.

Tá fazendo o quê?

B – Tô pra começar minha aula ao vivo com minha professora da *Online English*.

A – Ah, você e seu cursinho de inglês on line...

B – Hoje a aula é com a Jennie da Califórnia. Já volto...

C – *Hi, ready for today's lesson?*

A – *Teacher... How you doing?*

(som)

Voz de fundo: *Online English, inglês online agora no Brasil.*



Imagem 2.1 – Voltando da aula de inglês



Imagem 2.2 – A caneca e o computador portátil



Imagem – *Teacher... How you doing?*

Propaganda 3 – Instituto 1



A - Como é que eu fui cair nessa? Uma hora de trânsito pra te levar pra aula de inglês.

B – Relaxa, eu sempre pratico meu inglês cantando. Ah, ah...

A - Uma fita? Você podia estudar pela internet com uma professora americana da OpenEnglish!

B - Ah, e quem precisa disso?

C - *The book's on the table. Table, Table, Table...*

The book's on the table.

The book's on the table. Table, Table...

D - *OPenEnglish.com* - Inglês online agora no Brasil.



Imagem 3.1 – Uma hora de trânsito



Imagem 3.2 – Relaxa...

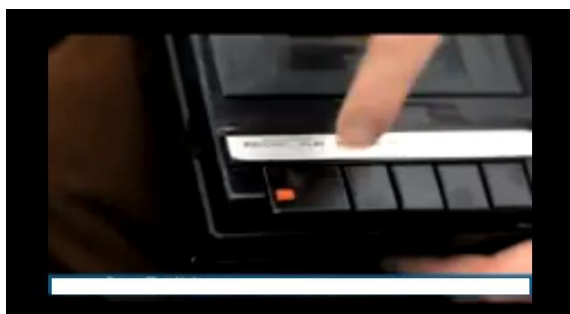


Imagem 3.3 – Toca-fitas



Imagem 3.4 – Aprendiz cantando “The book’s on the table”

Propaganda 4 – Instituto 1



Estes dois querem falar inglês.

Um vai a uma escola tradicional, o outro faz *Open English*.

Um passa uma hora no trânsito até chegar na escola toda segunda à noite. O outro aprende *online* a qualquer hora do dia.

Um tem aulas com a Joana... que estudou inglês em Buenos Aires.

O outro fala ao vivo com Jenny, sua professora na Califórnia.

E você, qual é a sua história?

OPenEnglish.com - Inglês *online* agora no Brasil.

Propaganda 5 – Instituto 2



A - Hey, what can I get you?

B - “Um *hot dog*”

A - Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

[...] Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

C - Time to face the consequences. And now, Samuel L. Jackson!

Hello and here we are again. Talk or face the consequences.

Hey, you. Ask him one more time.

A - Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

C - You have three seconds to talk.

B - [...]

C- Time to face your consequence.

Ah, Bee attack. [ZUNIDO]

Buzzz... Argh.

Ah, so, next time, you'd better talk.

D - CCAA. O inglês e espanhol que você aprende e não esquece.



Imagem 5.1 – Comprando um *hot dog*



Imagem 5.2 – Hora de encarar a sua consequência!



Imagem 5.3 – Buzz...



Imagem 5.4 – Aprendizes brasileiros e sua punição

Propaganda 6 – Instituto 2



A - Hey, what can I get you?

B - “Um *hot dog*”

A - Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

[...] Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

C - Time to face the consequences. And now, Samuel L. Jackson!

Hello and here we are again. Talk or face the consequences.

Hey, you. Ask him one more time.

A - Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

C - You have three seconds to talk.

B - [...]

C- Time to face your consequence.

Ah, Shark Attack.

Ah, so, next time, you'd better talk.

D - CCAA. O inglês e espanhol que você aprende e não esquece.



Imagem 6.1 – Fale ou encare as consequências!



Imagem 6.2 – Ataque de tubarão (roleta)



Imagem 6.3 – Brasileiros em posição mais baixa que o público norte-americano



Imagem 6.4 – Declarando a consequência



Imagem 6.5 – O ataque



Imagem 6.6 – A mordida no punho

Propaganda 7 – Instituto 2



A – Hum, Hum!!!

B – *Do you speak English?*

Hablas Español?

C – Precisando de uma força em inglês e espanhol?

Fale logo com o CCAA.

B – CCAA - É assim que se fala.



Imagem 7.1 – O “capturado”



Imagem 7.2 – O “herói”



Imagem 7.3 – “Help!”



Imagem 7.4 – Você fala inglês?



Imagem 7.5 – O isqueiro e o “herói”

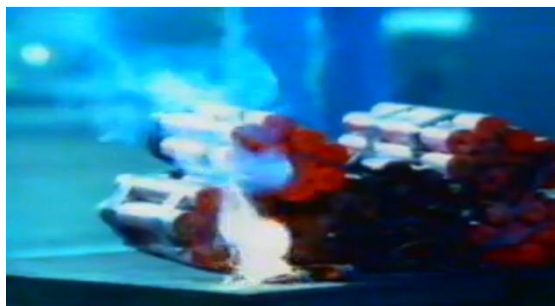


Imagem 7.6 – A dinamite e o fogo



Imagem 7.7 – Prestes a explodir...

Propaganda 8 – Instituto 2



A - Caramba, é a Megan Fox!

B - Welcome to Megan Fox Island.

A - É um bando de Megan Fox!

B - Finally, our wait is over.

Please, please, talk to us!

C - É, me e he, é, the “avion”

No, no... é Me e he... hum... me, me, me ferrei!

E - No...

D - Ou você se garante ou a língua derruba você.

F - Welcome to Myke Tyson island.

A, B – Ah!!!!!!!!!!

E - CCAA – Inglês e Espanhol que você aprende e nunca mais esquece.



Imagem 8.1 – Chegando à ilha



Imagem 8.2 – Bem-vindos à ilha Megan Fox!

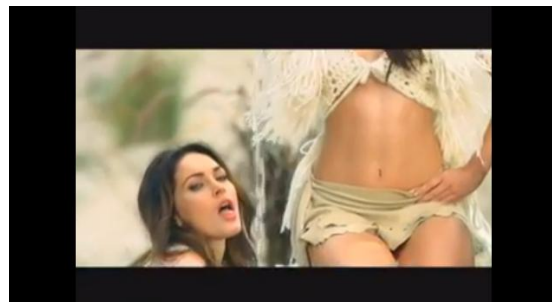


Imagem 8.3 – As donas do local



Imagem 8.4 – Determinando a punição



Imagem



Imagem 8.5 – Aprendizes amarrados na embarcação



Imagem 8.6 – Na outra ilha...

Propaganda 9 – Instituto 3



A - PESSOAL! O gringo tá chegando!

B – É, quase todo mundo tem medo de falar inglês.

[...]

C - *Excuse me, where is Mr. Silva's room, please?*

D - *I'll take you there. Hi, I'm Clara.*

B - Venha para a *Englishnow* e fale inglês com confiança. Aprenda com professores nativos, aulas de conversação e acesso *on-line* 24 horas. Ligue 0800 762 1919. *Englishnow.com.br*. Inglês onde você quiser, quando você quiser!

E - *Englishnow!*



Imagem 9.1 – O gringo tá chegando!



Imagem 9.2 – Escondendo-se no armário



Imagem 9.3 – “Ok...”



Imagem 9.4 – O gringo e os brasileiros

Propaganda 10 – Instituto 4



A - Excuse me, can I talk to you for a minute? Can you help me?

Do you speak English?

B – Speak “lower”.

A - What?

B - Speak more ... more low.

CHESTER

A - Where are you guys gonna go dance tonight?

B - My house. We can go to my house.

I wanna go dance tonight.

A - Are you inviting me to go to your house?

B - Yeah, “May bee”, maybe.

A - Oh, my God!

All you guys are going to your house?

B - No. Just you and me.

A - Ah, I understand that. Well, ok.

But, you speak English? (nada a ver, ele já está conversando com ela...)

Very well?’

B - Not very well, but I can “uon”...

A - Can what?

B - I can talk “with” you.

A - What?

B - All the things you “want’s” talk.

C - Ah, muito engraçado.

A - Ah, I understand. (LEGENDA: Ah, saquei.)

B - The dance of the “peito”.

A - What?

B - Shake.

A - Oh, my God!

B - Is the...

A - How can you do that?

B - Is the “muscou”, “miscou”.

A - What?

B - “Musical”. You don’t know? “Muscow”, não é?

A - That’s your chest!

B - Chest? É, yes, chest... Chester!

Chester!

A - What?

B - Chester. Peitinho de frango...

Do you have a...

A - I don’t understand what you’re saying.

B - Chester com catupiri cara. Nunca comeu salgado?

Chester, like chest in the Washington

With “catupiry” – You know “catupiry”.

[música – encerramento]



Imagem 10.1 – Can I talk to you for a moment?



Imagem



Imagem



Imagem



Imagem 10.2 – Você fala inglês? Muito bem?



Imagem 10.3 – Maybe



Imagem 10.4 – I can talk “wifi” you



Imagem



Imagem 10.5 – Não estou entendendo nada...

Propaganda 11 – Instituto 4



A - Hi, Hum... I'm sorry, do you speak English?

B - No. No.

A - No?

B - "No" falo inglês.

A - I'm new here you know.

A - And... I don't really know the place so I need some help.

Look at your hair, you have very interesting hair.

C - Ela falou alguma coisa do teu cabelo.

B - É, cabelo.

O cabelo, no caso? O cabelo?

A - Yeah, your hair, it's all funky and stuff!

B - O arrepiado, né?

A - Yeah, you think you're so cool, don't you?

B - Cabelo é bom arrepiado.

A - Look at you with your chain, and your shirt...

B- Achou bonito o cabelo?

A- You think the girls are into you, don't you?

You think they date on you, don't they?

C - Pedre pra falar devagar.

B - Fala devagar, devagar.

A - What?

B - Fala mais devagar.

A - Are you wearing perfume? 'cos it's really strong.

And I can feel it from here.

C - Ele é muito forte, ela falou assim.

A - I think you overdid it a little bit, you know.

You don't understand what I'm saying?

C - Mais ou menos. Fala mais devagar.

A - What?

C - "Pliiss". [please] Se eu entendesse...

A - I'm gonna go 'cos your perfume is kind of giving me a headache a little bit.

But, thank you, ok? Goodbye, I'm gonna go.

B - Obrigado.

A - Sorry. Bye.

B - Beijo! Beijo! Beijo!

A - Ok.

B - She is a beautiful. [som]

A - Thank you.

B - Mucho beautiful.

A - Thank you very much.

B - Bye.

A - Bye.



Imagem 11.1 – Com licença. Você fala inglês?



Imagem 11.2 – “No” falo inglês.

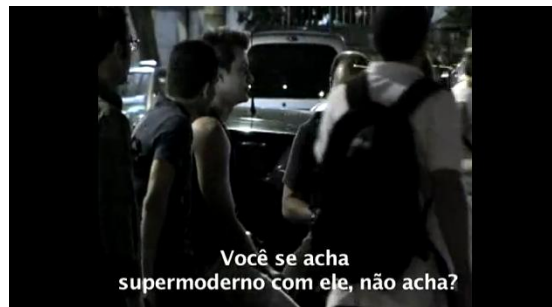


Imagem 11.3 – Você se acha supermoderno, não acha?

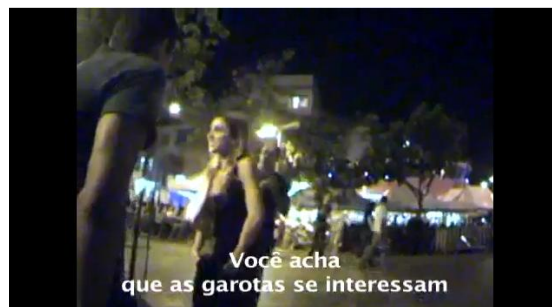


Imagem – Você acha que as garotas se interessam por você assim, não acha?

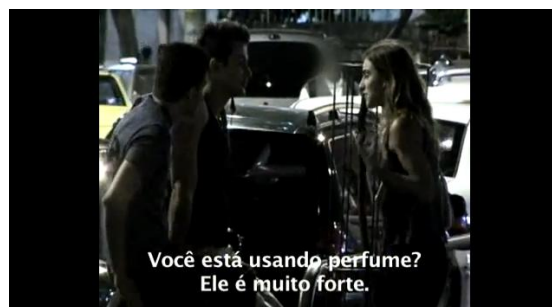


Imagem 11.4 – O seu perfume está me dando dor de cabeça



Imagem – "She is a beautiful."



Imagem 11.5 – Imagem estática “She is a beautiful”

ANEXOS

Sítios Eletrônicos dos Institutos



The banner features a woman with blonde hair wearing a headset, smiling and holding a laptop. To her right, the text reads 'Inglês online é na Open English'. Below this text is a small video player showing a person speaking. A yellow button labeled 'VEJA VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO' is positioned below the video player. On the far right, there is a dark blue sidebar with the title 'SOLICITAR MAIS INFORMAÇÕES'. It contains several input fields: 'Nome *', 'Sobrenome *', 'email@exemplo.com.br *', 'País de residência *', 'Como nos conheceu? *', and 'Quantos anos você tem? *'. Below these fields is a small asterisk and the word 'Obrigatório:'. At the bottom of the sidebar is a dark blue button with the text 'COMECE AGORA ►'. The top of the banner has a dark blue navigation bar with the 'open english' logo and links for 'COMO FUNCIONA', 'O CURSO', 'COMECE AGORA', a phone number '+1-888-693-0169', and a yellow 'ACESSO' button.

Aulas ao Vivo 24 horas por dia

Na Open English, você tem acesso ilimitado às nossas salas de aula virtuais, onde você faz Aulas ao Vivo online, 24 horas por dia.

Nelas, você tem a oportunidade de aprender inglês com Professores Americanos, em turmas sempre pequenas (média de 3 a 5 pessoas).

Assim você pode treinar seu inglês por mais tempo, enquanto conversa com outros alunos. E também conta com a atenção especial de um professor, que irá ajudá-lo com a sua gramática e pronúncia.

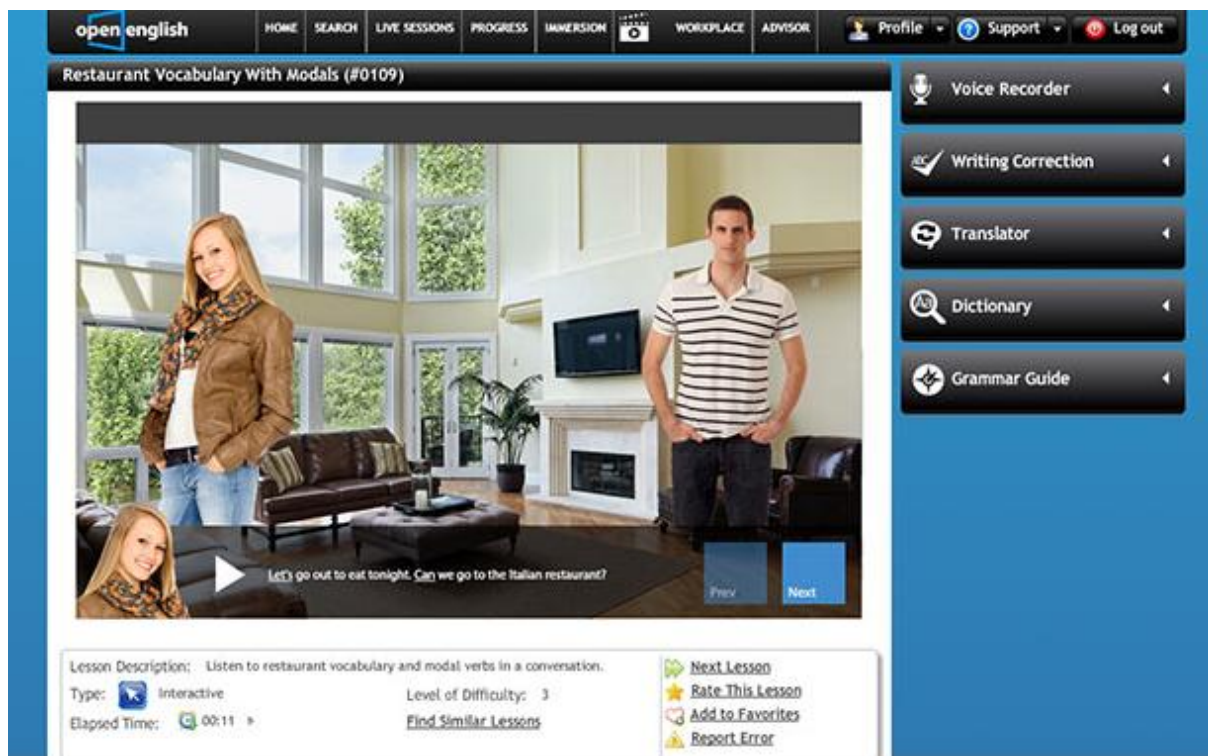
Professores Norte-Americanos

Estudar inglês com um professor norte-americano é a melhor forma de adquirir uma boa pronúncia. Nas aulas ao vivo da Open English, você tem a oportunidade de ser orientado diretamente por um professor norte-americano, tirar dúvidas e praticar sua pronúncia, com feedback imediato.

Os professores da Open English são certificados para o ensino do idioma e cuidadosamente selecionados entre uma base global de talentos. Todos os nossos professores utilizam técnicas de ensino com eficácia comprovada, que aceleram o aprendizado, e são totalmente comprometidos em ajudar você a falar um inglês fluente.

Nossos Professores estão Sempre Disponíveis

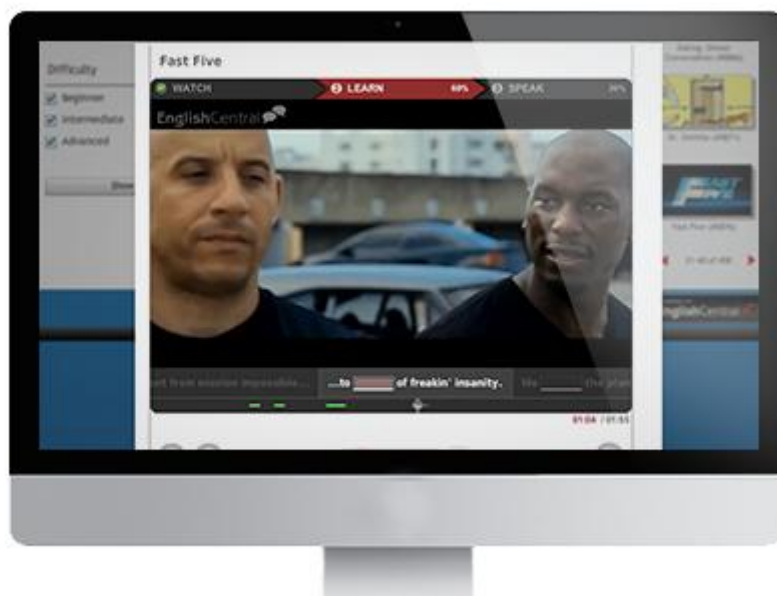
Na Open English, acessar um professor é sempre muito fácil. Durante as aulas, você conversa com ele ao vivo, tira dúvidas e recebe as respostas de imediato.



Acesso a seu curso na Open English

Na Open English, você pode fazer sua aula de inglês a qualquer hora, em qualquer lugar. Basta estar conectado à internet.

- Organize suas aulas junto com sua agenda profissional. Acesse sua conta no almoço, durante uma pausa de descanso ou depois do trabalho.
- Se cuidar de sua família toma todo o seu tempo, faça suas aulas quando as crianças estiverem dormindo.
- Não perca mais tempo no trânsito, indo e vindo da escola de inglês.
- Faça progressos no seu ritmo, sem se preocupar em perder a matéria ou ficar para trás, caso não assista a alguma aula.



Aprendendo na Prática

Na Open English, você aprende inglês de uma maneira divertida e eficiente, usando vídeos, jogos e ferramentas super avançadas como a de reconhecimento de voz. As aulas têm professores norte-americanos, turmas pequenas e tecnologia de última geração, permitindo que os alunos fiquem cada vez mais confiantes, enquanto aperfeiçoam sua pronúncia e dominam o idioma.

Fluência Garantida

A Open English é a única escola de inglês online que oferece Garantia de Fluência. Porque aqui, seu sucesso é nossa prioridade.

Para acompanhar seu desempenho, o curso da Open English é planejado em torno de 6 testes que avaliam suas habilidades de expressão oral, compreensão oral, leitura e escrita. Após passar pelos 6 testes, você receberá o Certificado de Fluência da Open English, que equivale ao mesmo nível de certificações como TOEIC, TOEFL e IELTS*.

* As certificações mencionadas são marcas registradas, cujos direitos são exclusivos e reservados a seus proprietários. Nosso serviço não conta com endosso ou aprovação dos mesmos.



Como funciona a Open English?

A Open English oferece um curso online que combina aulas ao vivo, professores norte-americanos, lições interativas e atividades de prática, para ajudar você a aprender inglês de verdade. Você pode assistir às aulas da Open English no seu computador, a qualquer hora do dia, de casa ou do trabalho. Ao fim de 18 meses do curso online, garantimos que estará falando inglês fluentemente.

Quanto tempo leva o curso?

Tudo o que você precisa para aprender a falar inglês é dedicação e comprometimento. A Open English cuida do resto. O curso é planejado para ajudar você a se tornar fluente em 18 meses. Caso você precise de um tempo maior, poderá adequar o curso ao seu ritmo de aprendizagem, uma vez que poderá permanecer conosco o tempo que precisar.

Quando posso começar?

Você pode começar hoje mesmo! Basta preencher o formulário “Peça mais Informações”, no canto superior direito da sua tela, e um consultor da Open English ligará para lhe dar todos os detalhes sobre o curso e responder suas dúvidas. Assim que você se inscrever, receberá um link de acesso às aulas e poderá começar imediatamente.

open english

COMO FUNCIONA

O CURSO

COMECE AGORA

+1-888-693-0169

ACESSO

Como Funciona

Aprenda inglês
com aulas online ao vivo
e professores americanos.



▶ VEJA O VÍDEO DE DEMONSTRAÇÃO

SOLICITAR MAIS INFORMAÇÕES

* Obrigatório

COMECE AGORA ▶

Instituto 2



Sobre o CCAA

Quem Somos

Atuamos no segmento de ensino de idiomas há mais de 50 anos, oferecendo sempre um alto padrão de qualidade. Hoje, mais de 210 mil alunos em todo o mundo aprendem inglês e espanhol em nossas franquias, por meio de nosso exclusivo sistema de ensino, e centenas de empresas, instituições de ensino superior e escolas de educação formal, desde a educação infantil até o ensino médio, utilizam o nosso método, com materiais especialmente elaborados pela nossa editora.

Nosso compromisso é contribuir para o fortalecimento intelectual e emocional dos nossos alunos, tornando extremamente simples a comunicação deles com pessoas de todas as partes do mundo, através do ensino efetivo de idiomas por método próprio, original e inovador, capaz de fazer do aprendizado uma experiência única e prazerosa.



Nossa História

Nossa história começou em 1961, em uma pequena sala comercial na cidade do Rio de Janeiro, quando Waldyr Lima, fundador da empresa, com base nas necessidades do aluno brasileiro, desenvolveu um exclusivo método interativo de ensino, fruto de pesquisas feitas em cursos de vários países.

O sucesso da metodologia foi tamanho que, rapidamente, instituições de ensino de outros municípios e estados, tão logo a conheciam, solicitavam permissão para utilizá-la. Por isso, em 1969, mais uma vez de forma pioneira, desenvolvemos um sistema de concessão de uso do nosso método de ensino, o qual evoluiu para um sistema de franchising que, enfim, gerou uma das maiores redes do segmento de ensino de idiomas do país.

Para atender às especificidades dessa metodologia exclusiva e à demanda cada vez maior, surgiu, em 1970, a Waldyr Lima Editora, que, com seu Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento, fez do aperfeiçoamento e da criação de novos materiais didáticos objetivos permanentes.

Em 1982, saímos de novo à frente da concorrência, com a utilização de aparelhos de TV e videocassetes em salas de aula. E nossas pesquisas de aprimoramento nos levaram, na década de 1990, a implementar as aulas com o auxílio de computadores — antes, portanto, da popularização da internet.

Os excelentes resultados da nossa metodologia exclusiva e do nosso material nos levaram para o exterior. Em 1991, fundamos, em Miami, na Flórida, o CCLS (Cultural Center for Language Studies), que oferece aulas de português, inglês e espanhol para alunos estrangeiros. Hoje, temos 20 franquias em nove países.

Em 2005, ampliamos nosso desafio: inauguramos, no Rio de Janeiro, a Faculdade CCAA, fruto da experiência do Grupo CCAA no desenvolvimento de um ensino diferenciado, que se destaca por oferecer a seus alunos um ensino personalizado e de qualidade.

Esse breve histórico mostra o sucesso de uma empresa que cresce a cada ano. Hoje, somos mais de 800 franquias CCAA, e temos nossa metodologia sendo aplicada e nosso material utilizado em várias escolas e colégios espalhados pelo Brasil, que têm a oportunidade única de oferecer aos seus alunos a qualidade da marca CCAA.



Centro Editorial

Um passeio pelos bastidores do nosso centro editorial, fonte permanente de aperfeiçoamento e inovações de nosso material didático e metodologia, localizado na sede do Grupo CCAA, no Rio de Janeiro, ajuda a entender por que mais de 210 mil alunos preferem estudar conosco em mais de 800 unidades espalhadas pelo Brasil e mais nove países. Utilizamos um método de ensino exclusivo e inovador, possuímos estúdios de áudio e vídeo, estações completas de computação para a criação de desenhos animados e um parque gráfico que produz, anualmente, mais de 2 milhões de livros. Além disso, criamos e desenvolvemos todos os nossos produtos multimídia.

No CCAA, todo o processo de criação é baseado em qualidade, dinamismo e criatividade, e há uma constante atualização do conteúdo de nosso material didático. O ponto de partida é o trabalho dos escritores, em sua maioria provenientes de países de língua inglesa ou espanhola, que formulam o conteúdo intelectual das obras.

No centro editorial, os escritores fazem um amplo trabalho de investigação voltado para a frequência do uso das palavras em inglês e em espanhol. São muitas horas dedicadas à pesquisa das melhores técnicas de aprendizagem de idiomas e à análise de revistas, programas de TV, sites e matérias de jornal, entre outros, em busca do vocabulário mais utilizado. Os nossos livros apresentam situações do dia a dia e importantes traços das culturas americana e hispânica.

Todo o material concebido é ilustrado por uma equipe de desenhistas. A programação visual é feita por profissionais especializados e todo o áudio usado nos materiais é gravado, em nossos estúdios, por falantes de língua inglesa e espanhola, o que possibilita ao aluno se habituar, desde cedo, à pronúncia correta da língua que estiver estudando. Além disso, no CCAA produzimos animações, vídeos, CD-ROMs e DVDs, sonorizados e finalizados em nossos modernos estúdios de áudio e vídeo, ilhas de edição digital e salas de masterização.

Toda essa estrutura moderna, alicerçada com o que há de melhor em ensino de idiomas, oferece aos alunos a possibilidade de satisfação pessoal e profissional de entender, falar, ler e escrever como se fosse um nativo da língua estudada.



O CCAA tem mais de 50 anos de experiência em ensinar idiomas.

A metodologia do CCAA é exclusiva e se baseia em aulas cuidadosamente elaboradas, que proporcionam aprendizagem de forma simples, gradativa e natural.

Nas aulas, o aluno é apresentado à forma oral do idioma antes de entrar em contato com a forma escrita, exatamente da maneira como aprendemos a língua materna.

Na fase oral, o aluno aprende por meio de lições que apresentam situações cotidianas, trabalhadas em sala de aula de forma interativa, objetivando a descoberta, a compreensão, a retenção e a utilização do conteúdo aprendido em situações similares às do dia a dia. Na última etapa da fase oral, o aluno vive plenamente a experiência da comunicação natural no idioma estudado.

Após ter dominado completamente a fase oral, o aluno entra em contato com a fase escrita, que envolve desde a leitura e exercícios escritos até exercícios de compreensão auditiva, permitindo-lhe dominar as quatro habilidades do idioma: entender, falar, ler e escrever.

Seguindo esse processo, cumprimos nossa missão ao contribuirmos de forma gradativa e crescente para o fortalecimento intelectual e emocional de nossos alunos, facilitando a sua comunicação com pessoas de outras partes do mundo, de forma única e prazerosa.



[SOBRE O CCAA](#)
[NEWS](#)
[CANAL CCAA](#)
[CONTATO](#)
[TODO O SITE](#)

[CURSOS](#)
[UNIDADES](#)
[PRÉ-MATRÍCULA](#)





JOGOS

Top 10: os melhores consoles de video game de todos os tempos

Desde o Atari até os consoles mais modernos do mercado, como o Xbox One e o PS3, foram muitos os aparelhos de video games lançados.



VIAGEM

Top 10: os melhores destinos para viajar com os amigos

Para viver uma experiência inesquecível nas férias, além da família, a melhor opção é viajar com os amigos.



MÚSICA

Top 12: melhores músicas para ouvir nas férias de verão

A época mais esperada do ano está chegando (e, para alguns, já chegou): as férias de Verão, um tempo para descansar, viajar.

MÚSICAS TOP 50

- Sail**
AWOLNATION
- Demons**
Imagine Dragons
- Love Will Remember**
Selena Gomez



VEJA NOSSA CAMPANHA!

ENCONTRE UMA UNIDADE PERTO DE VOCÊ

COMPARTILHE:  Like 19.7k  Tweet 679

Instituto 3



Aprenda Inglês!

Na EF Englishtown você aprende inglês online com acesso **24 horas** por dia, **atividades interativas** e eventos exclusivos do Life Club*.

Saiba mais preenchendo o formulário ao lado

Conheça mais sobre a EF Englishtown abaixo.



Quero receber mais informações!

☒ SIM, eu quero receber uma consultoria acadêmica gratuita e as lições diárias da EF Englishtown.

Enviar

Estude onde quiser usando seu tablet Android ou iPad



Receba aulas particulares e em grupo com professores nativos



Certifique-se pela Hult International Business School



0800 600 5858

Atendimento Online

Você tem medo de falar inglês? Nós vamos ajudar você a superar a gringofobia!

Venha para a EF Englishtown e finalmente fale inglês com confiança. Professores disponíveis 24 horas, aulas focadas nas suas necessidades, mais 30 aulas de conversação em grupo por mês e atividades interativas que vão motivar você a estudar e aprender inglês muito mais rápido.



✓ Sem Taxa de matrícula e material didático



✓ Aulas de conversação em grupo



✓ Você faz no seu ritmo. Estude onde e quando quiser!



✓ Certificados a cada nível concluído

Teste agora por 14 dias grátis!

Quero receber uma lição de inglês diária grátis no meu email ☒

Quero testar por 14 dias grátis

[Política de Privacidade](#)



Como funciona aprender inglês na EnglishTown

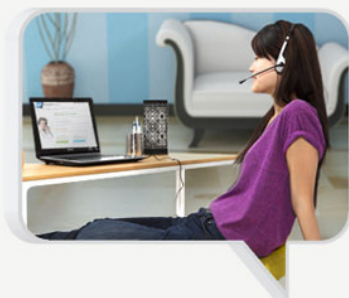
A EnglishTown é uma escola 100% online com aulas de conversação ao vivo dadas por professores nativos e professores qualificados. Veja abaixo.



[Veja o curso em ação](#)

Você faz seu horário. E estuda onde quiser.

Você pode acessar a EnglishTown 24 horas por dia e aprender inglês em nossa [escola online](#), fazer [aulas de conversação](#) que começam de hora em hora ou falar com pessoas do mundo todo em nossa [comunidade de alunos mundial](#).



Você só precisa de um computador conectado

Com a EnglishTown, acabou o congestionamento até a escola. Para estudar conosco, você precisa apenas de um computador com placa de som e vídeo, bem como conexão de internet de banda larga.

Você também precisará de um fone de ouvido e microfone que a EnglishTown enviará grátis para sua casa!

[Comece agora mesmo e fale com um professor em minutos!](#)

Uma escola online de excelência para um inglês fluente

Saber inglês é ter oportunidades. E é por isso que você precisa dominar todas as competências do idioma. Nossa escola online trabalha gramática, vocabulário, pronúncia, conversação e redação. Na EnglishTown, você aprende, pratica e, então, aplica o que sabe. É assim que o curso online da EnglishTown funciona. Em 3 etapas práticas, guiamos você até fluência em inglês com resultados impressionantes!

[Confira uma aula de conversação online da EnglishTown e comece a falar inglês hoje!](#)

Efekta™

Veja como funciona nosso método

O método desenvolvido pela EF Englishtown permite que você fique fluente 50% mais rápido do que um curso de inglês em escolas tradicionais. Entenda abaixo por quê.



A Englishtown é a escola de inglês que você esperava.

Se você precisa aprender inglês rápido com muita flexibilidade e professores nativos realmente qualificados, a Englishtown é a solução certa para você.

[98% de nossos alunos estão satisfeitos](#) e nos recomendam para seus amigos. Grandes empresas como [Yale](#), [Petrobras](#) e [Google](#) também utilizam a Englishtown para treinar o inglês de seus colaboradores. [Teste já o curso por 14 dias grátis.](#) Venha fazer parte de uma escola vencedora que vai mudar sua vida!



Quer saber mais?



Faça um tour



Veja como funciona uma aula de conversação

Período Grátis >

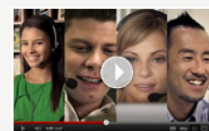
Teste por 14 dias grátis

Ligue para nós,
De segunda a sexta,
das 9h às 21h.

0800 600 5858

Como é o curso de inglês online

A EF Englishtown é a escola que oferece cursos de inglês para alunos que não têm tempo. Com nosso método, você aprende inglês 50% mais rápido e ganha confiança para falar fluente. Vídeos exclusivos, professores de inglês online e atividades que motivam você a estudar. Você vai se surpreender!



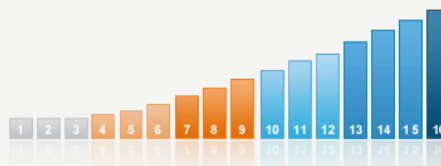
[Veja o curso em ação](#)

Interatividade e rapidez

O método da EF Englishtown leva você até a fluência em inglês mais rápido. Você pode aprender inglês no seu ritmo e da sua casa. É simples: nossa escola online 24 horas está disponível quando você quiser, e é você que manda no horário das aulas.

Para você falar inglês com confiança e dominar o idioma, nosso curso online oferece [atividades interativas de inglês](#) bem como sessões com professores online para [praticar conversação em inglês](#). As atividades e as aulas estão distribuídas em 16 níveis, do inglês iniciante ao pós-avançado. Para descobrir o melhor nível para começar, ao se matricular, você faz o teste de nivelamento.

Ao concluir todos os níveis, oferecemos um [certificado de curso](#), o diploma da EF Englishtown reconhecido pela Hult Business School.



Vídeos exclusivos

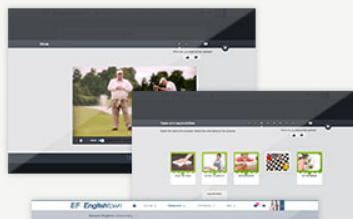
Dentro de cada um de nossos [16 níveis de inglês](#), você encontrará atividades e lições que sempre se iniciam com um vídeo. Esses filmes de curta duração apresentam naturalmente a gramática e o novo vocabulário em inglês. Ao ver o idioma usado na vida real, você já aprende o uso natural dele. Este é o curso que contém mais vídeos em inglês do qualquer outro. Todos os nossos vídeos foram gravados em Hollywood - você vai se surpreender.

[Matricule-se e conheça os vídeos do curso](#)

Atividades interativas na escola online

Na escola online, após fazer as atividades em inglês relacionadas ao vídeo no início de cada unidade, você tem recursos interativos para aprender [gramática e vocabulário](#), praticar leitura, redação, conversação, audição e a pronúncia das palavras - nosso programa reconhece sua voz e corrige sua pronúncia em inglês!

[Inscreva-se para experimentar o curso da Englishtown por 14 dias grátis!](#)



Aulas de conversação ao vivo

Além dos vídeos e atividades, temos [aulas de conversação em inglês](#) com professores ao vivo e feedback para cada atividade realizada. Com as observações e correções dos professores, você acompanha seu progresso e escolhe se continua adiante ou se volta para as partes que precisam de revisão. Suas redações são corrigidas por um [professor de inglês EF Englishtown](#), que explica como você se saiu e aponta onde seu inglês pode melhorar.

[Quero ver como é divertido aprender inglês online!](#)

Interação com alunos do mundo todo

Ao fazer um curso online na EF Englishtown, você interage com muitos alunos. Em nossas [aulas de conversação em grupo](#), você vai falar inglês com alunos do mesmo nível. E você pode praticar seu inglês na vida real em um [evento do Life Club](#). Acompanhado pelo professor nativo, você treina conversação num ambiente descontraído e sem pressão.



Aulas particulares para uma abordagem mais pessoal

Para que você tenha atenção individual e aprenda ainda mais rápido, oferecemos também [aulas particulares de inglês](#). Se você tem um objetivo mais específico, como passar num [exame de proficiência, como TOEFL ou TOEIC](#), ou se preparar para uma entrevista, temos professores nativos e professores altamente qualificados. Você escolhe o horário e sugere o tópico da aula!

[Quero fazer uma aula particular](#)



Relatórios de performance

A motivação vem de bons resultados. Por isso, os relatórios de performance e aproveitamento ficam à mão. Eles mostram os testes e atividades que você já completou. Você pode consultar seus relatórios quando quiser para ver seus avanços em inglês e ver em quanto tempo conseguirá alcançar a fluência que deseja.

[Quero ver o relatório de aproveitamento.](#)

Ferramentas de estudo

Nossos recursos para aprender inglês ajudam você a progredir e prendem sua atenção aos estudos. Todos os recursos e ferramentas que oferecemos foram criados para você falar inglês com mais propriedade. [Laboratório de pronúncia](#), [laboratório de gramática](#), [tradutor Englishtown](#) e muito mais. Nunca foi tão fácil dominar o idioma que o mundo todo fala.

[Faça um tour pela Englishtown e veja como aprender inglês online é bom!](#)



Conheça a estrutura dos cursos de inglês online

Ao escolher a Englishtown, você tem os recursos que merece e muitas ferramentas online. Ao contrário das escolas tradicionais, em nosso curso online, aulas, atividades e relatórios ficam à sua disposição sempre. Você pode acessar seu curso de inglês onde e quando quiser, só precisa de internet.

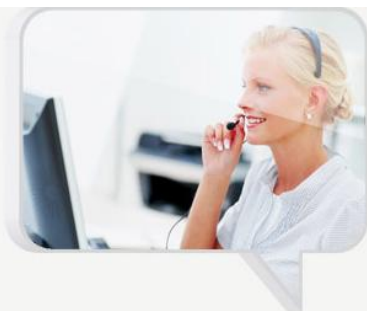


[Veja a aula em ação](#)

Recursos de Estudo Variados

Nossa [escola de inglês premiada](#) oferece recursos diversos para você aprender inglês. A seção de estudo autônomo ajuda você no seu ritmo, com atividades de redação, compreensão oral, gramática, pronúncia, leitura e vocabulário em inglês.

Também temos [aulas de conversação com professores nativos e professores qualificados](#), para você falar inglês e ficar confiante no idioma. Dependendo do pacote escolhido, você ainda tem [aulas particulares de inglês](#) com o professor de sua escolha. Na Englishtown, você tem o que precisa: independência, flexibilidade e suporte de uma equipe qualificada.



Aulas de conversação online

As aulas de conversação em inglês são nosso recurso mais popular na Englishtown, porque é nas aulas que você fala inglês e ouve o idioma autêntico, usado no dia a dia. As aulas começam a cada hora redonda, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Todo dia, as aulas de conversação em grupo têm um tópico diferente. A conversa é conduzida por professores de inglês nativos e professores certificados. Após se matricular em nosso curso de inglês, você pode fazer uma aula de conversação quando quiser, sem precisar agendar antes.

Nossas [aulas de conversação em inglês](#) têm grupos de 6 alunos, em média. O ambiente é tranquilo, para você conhecer outros alunos do curso e conversar em inglês com a orientação do professor. Para participar de uma aula de conversação agora, você só precisa de um headset ou de um conjunto de microfone e falantes.

[Inscreva-se para conhecer a escola e ver uma aula de conversação.](#)

Aulas Particulares

O ambiente de aula particular de inglês ajuda os alunos que querem ficar fluentes mais rápido. Você é quem manda: escolhe o tema, o horário e a frequência das aulas de inglês.

Os alunos que fazem nossas [aulas particulares de inglês](#) nos procuram tanto para subir na carreira quanto para aprender inglês para se sentirem realizados. Mas todos querem aprender rápido. Se seu objetivo é alcançar a fluência em pouco tempo, recomendamos o Private Teacher da Englishtown. Há muitas opções disponíveis em nossos vários pacotes.

Você não precisa ter vergonha de falar na frente dos outros, porque o professor será só seu. E, como as aulas serão focadas no que você precisa, seu progresso será ainda mais rápido.

[Quero conhecer o curso hoje](#)



Vídeos e Atividades Interativas

Além de aulas de inglês com professores nativos, a Englishtown oferece uma grande variedade de atividades interativas. Todas as atividades online de nosso curso de inglês são eficazes, descontraídas e prendem a atenção. Você aprende sobre diversos assuntos, treina sua pronúncia em inglês e recebe feedback instantâneo. Aprender inglês ficou bem mais divertido!

Lições com Vídeo

Visão do curso

Exercícios de Vocabulário

Guia de Gramática

Flashcards

Laboratório de Pronúncia

Laboratório de Gramática

Teste de Redação

Acompanhamento de Progresso

Bloco de Notas

Unidade de Business English

Visão Geral da Unidade em Inglês

NEW Curso no iPad



Lições com Vídeo

Toda atividade começa com um vídeo que mostra uma atividade real, com atores nativos usando o [inglês de verdade](#). Os vídeos seguem um enredo.

Para deixar a história melhor, fomos até Hollywood para produzir os vídeos da nossa [escola de inglês](#). Você se anima a estudar para conhecer o próximo capítulo.

A Englishtown oferece a maior coleção de vídeos para um curso. Nossos 500 vídeos mostram gente real em situações reais, usando o inglês normalmente. Com os vídeos, fica fácil ver como usar o novo vocabulário de forma autêntica. E você está pronto para a os próximos exercícios.

[Entre já no curso online e veja um vídeo da Englishtown.](#)

Instituto 4

Portal da Cultura Inglesa nos estados RJ, DF, GO, ES e RS. Para acessar outros estados, clique aqui

CULTURA INGLESA 

[Início](#) | [A Empresa](#) | [Franquia](#) | [Mapa do Site](#) | [Fale Conosco](#)

Cultura Inglesa Experience

Onde Estamos

Cursos de Inglês

Exames Internacionais

Intercâmbio

Convênios

CULTURA INGLESA 

É A SUA OPORTUNIDADE DE TER UMA MARCA VENCEDORA NUM MERCADO EM CRESCIMENTO.



Teste online
Descubra o curso ideal para você.





Cursos para Adultos

Conheça os cursos de inglês para adultos na medida certa para você

[Saiba mais](#) [Faça um teste de nível »](#)



Cursos para Adolescentes

Os cursos para adolescentes proporcionam fluência e abrem portas para o mercado de trabalho

[Saiba mais](#) [Faça um teste de nível »](#)



Cursos para Crianças

Nos cursos para crianças os alunos aprendem o inglês através de atividades lúdicas e interativas

[Saiba mais](#)

My Cultura Inglesa

Login:

Senha:

[esqueci minha senha](#)

Nesta área você pode

- >> Acessar o e-pratice
- >> Acompanhar suas matérias
- >> Emitir 2ª via do boleto e muito mais!

[Novos usuários](#) [Faça um Tour](#)

CULTURA INGLESA 

My Cultura Inglesa Login


[Esqueci minha senha](#)

[Início](#) | [A Empresa](#) | [Franquia](#) | [Mapa do Site](#) | [Fale Conosco](#)

Cultura Inglesa Experience Onde Estamos Cursos de Inglês **Exames Internacionais** Intercâmbio Convênios

Você está em: Exames Internacionais

- Cambridge English Exams
- BULATS
- TOEFL
- IELTS
- Encontre seu exame



Curso de inglês - Exames Internacionais

Por que fazer um Exame Internacional?

Os exames de proficiência em inglês garantem aos aprovados um certificado de competência na língua inglesa reconhecido em vários países, o que facilita o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação no exterior. O diferencial estende-se ao mercado de trabalho, já que diversas empresas brasileiras e estrangeiras exigem a comprovação do domínio do inglês. Assista ao vídeo com a Gerente de Exames Internacionais da Cultura Inglesa.

Cambridge English Language Assessment



A Cultura Inglesa é Centro Autorizado no Brasil para a realização dos exames internacionais de **Cambridge English Language Assessment**.

Além disso, a instituição também oferece **cursos preparatórios**, com aulas de inglês específicas que aumentam significativamente

Por que fazer um Exame Internacional?



Teste de nível para Cambridge English exams

Faça o teste e descubra o exame de Cambridge English Language Assessment mais adequado ao seu nível de inglês.

ILEC

A Certificação em inglês de

» A EMPRESA

Quem Somos

Responsabilidade Social e Ambiental

Sala de Imprensa

Trabalhe Conosco

Submit your CV here

COMPUTER BASED EXAMS

Cambridge English Exams

RESULTADOS MAIS RÁPIDOS



A Cultura Inglesa é uma instituição com mais de 79 anos de atuação. Presente nos estados do RJ, ES, GO, RS e no DF, traduz excelência no ensino do inglês, com professores capacitados e tecnologia educacional de última geração.

Com foco no treinamento dos seus profissionais, promove cursos frequentes para o aperfeiçoamento e a reciclagem constante dos seus professores.

Pioneira em interatividade, oferece avançados recursos tecnológicos, como o Projeto E-board: quadro interativo multimídia com conteúdo exclusivo em todas as salas de aula.

Aliada a temas atuais, participa de questões relacionadas à responsabilidade social e à conscientização ambiental.

Tradição, vanguarda e qualidade credenciaram a Cultura Inglesa como centro autorizado no Brasil para os exames de Cambridge English Language Assessment.

Trabalhe Conosco

Deseja fazer parte da Equipe Cultura Inglesa? Cadastre agora o seu currículo.

Cadastrar

Busca por Filiais

Selecione o Estado

Selecione o Município

Selecione a Localidade

Localizar

Responsabilidade Social e Ambiental

Um dos pilares da Cultura Inglesa, ao lado da excelência de seu ensino, é a relação com a comunidade que a empresa estabelece. Este relacionamento constitui a base para projetos de Responsabilidade Social desenvolvidos pela instituição fundada há mais de 70 anos. O Bigbem – realizado nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e Distrito Federal – faz parte das ações da empresa desde 2005. Trata-se de um projeto realizado dentro dos mais sérios preceitos de ética e compromisso com os indicadores de responsabilidade social empresarial do Instituto Ethos.

Bigbem

Para a Cultura Inglesa, o Bigbem é uma grande oportunidade de reforçar a relação entre a instituição, os alunos e a comunidade. O programa inclui três frentes de trabalho: coleta e doação para entidades beneficentes organizadas pelas filiais, bolsas para alunos oriundos de comunidade carente e a educação para preservação do meio ambiente. Durante todo o ano, cada filial escolhe uma instituição ou entidade filantrópica da comunidade onde está inserida e mobiliza seus funcionários e alunos em torno de campanhas, que incluem coleta e doação de roupas, mantimentos, livros, brinquedos, entre outros.

Cultura Inglesa investe em sistema de franquias e abre novas unidades

Em 2014, cerca de 17 novas unidades entrarão em funcionamento no Brasil

Após iniciar seu crescimento, em outubro de 2012, através das primeiras unidades franqueadas, em Resende e Volta Redonda. Teresópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, iniciou as operações em agosto de 2013. A Cultura Inglesa, com sede no Rio de Janeiro, anuncia novos planos de expansão. Em 2014, está prevista a abertura de cerca de 17 novas franquias nas áreas de atuação da Cultura Inglesa RJ que são o Distrito Federal, além dos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e Tocantins.

Com o crescimento do sistema de franquias, a Cultura Inglesa pretende não só preservar, como consolidar e também expandir a percepção de qualidade e seriedade com seu público. Para isso, todo conhecimento técnico e capacidade de gestão utilizada na própria operação da Cultura estarão disponibilizados para os franqueados.

O franqueado ficará responsável pela montagem e administração da unidade. Caberá à Cultura Inglesa o suporte na gestão da marca; padronização de processos; treinamento das unidades conveniadas; inteligência de mercado como localização do ponto e informações de mercado, entre outros serviços.

O posicionamento das franquias será por diferenciação, por meio da alta qualidade de seus cursos e materiais, pelo quadro de professores bem treinados e também pelo uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem - abordagem compatível com o que é verificado nas filiais já existentes da Cultura Inglesa. Entre os diferenciais do Sistema de Franquias da Cultura Inglesa estão: qualidade do ensino e dos professores, constante inovação tecnológica aplicada à educação, excelente reputação em todos os territórios onde atua, material didático de alta qualidade e altos índices de satisfação dos alunos.

Outro ponto forte para os franqueados é que a Cultura Inglesa, além dos cursos de inglês, oferece viagens de intercâmbio internacional e é Centro Autorizado para realização dos exames oferecidos por Cambridge English Language Assessment, cujos certificados são reconhecidos internacionalmente como comprovação de domínio do idioma.

A Cultura Inglesa tem 79 anos de existência e opera, atualmente, com uma rede de 57 unidades e 62 mil alunos. Além disso, a instituição é líder de mercado no Rio de Janeiro e uma das maiores no ramo de ensino de idiomas nos demais estados onde está presente.

Você está em: Exames Internacionais

» EXAMES INTERNACIONAIS

Cambridge English Exams

BULATS

TOEFL

IELTS

Encontre seu exame

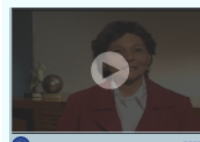
       enviar

Por que fazer um Exame Internacional?

Os exames de proficiência em inglês garantem aos aprovados um certificado de competência na língua inglesa reconhecido em vários países, o que facilita o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação no exterior. O diferencial estende-se ao mercado de trabalho, já que diversas empresas brasileiras e estrangeiras exigem a comprovação do domínio do inglês. Assista ao vídeo com a Gerente de Exames Internacionais da Cultura Inglesa.



Por que fazer um Exame Internacional?



Teste de nível para Cambridge English exams

Faça o teste e descubra o exame de Cambridge English Language Assessment mais adequado ao seu nível de inglês.

ILEC



Cambridge English Language Assessment



» A Cultura Inglesa é Centro Autorizado no Brasil para a realização dos exames internacionais de Cambridge English Language Assessment.

Você está em: Onde Estamos

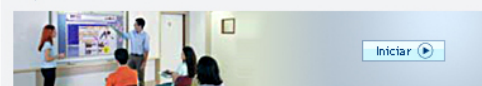
» ONDE ESTAMOS

A Cultura Inglesa possui 56 filiais distribuídas em cinco estados. O aluno conta com modernas instalações, infraestrutura e diversas opções de cursos de inglês, com aulas dinâmicas e muita conversação para atender a diferentes perfis. Desfrute do ensino de qualidade com o DNA da Cultura Inglesa.

Localize a filial mais perto de você. Selecione um estado:

       enviar

Faça um Tour Virtual



Distrito Federal



Centro das decisões políticas, o DF tem como marca a expressão da cultura do país por sua arquitetura moderna.

Espírito Santo



O ES tem inúmeros projetos industriais voltados ao comércio exterior e uma grande estrutura portuária.

Goiás



Descoberta na época das expedições de ouro, Goiás é famoso por sua beleza natural e seus parques ecológicos.

Rio de Janeiro



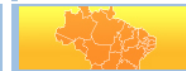
Além de um belo cartão-postal do Brasil, o estado é reconhecido no mundo como pólo de cultura, turismo e entretenimento.

Rio Grande do Sul



O estado tem papel marcante na trajetória do país, tendo sido palco de grandes acontecimentos históricos.

Outros Estados



Para entrar em contato com a Cultura Inglesa de outros estados, acesse o site da ABCI.

Exames Internacionais:

Cambridge English Exams

» Inglês geral

» Inglês para crianças

» Inglês para negócios

» Inglês para advogados

» Formação para professores

» Cursos preparatórios

» Calendário de provas

» Consulta de resultados

» Teste de nível para Cambridge English Exams

BULATS

TOEFL

IELTS

Encontre seu exame

Submit your
CV hereCULTURA
INGLESA

COMPUTER BASED EXAMS

Cambridge English Exams

SAIBA MAIS!

» CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT

f t o y in imprimir enviar



Um exame internacional ajuda a abrir portas em escolas, universidades e empresas. Na Cultura você se prepara da melhor forma, em cursos para os diversos níveis.

Inglês Geral

Os testes de proficiência em inglês garantem aos aprovados um certificado de competência na língua reconhecido em vários países, que facilita o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação no exterior.

Cambridge English:

- » Key (Básico - KET)
- » Preliminary (Intermediário - PET)
- » First (Pós-intermediário - FCE)
- » Advanced (Avançado - CAE)
- » Proficiency (Especialização - CPE)

Inglês para Negócios

Os exames Business English são indicados para pessoas que já trabalham ou planejam trabalhar na área de comércio e/ou negócios internacionais.

Inglês para Crianças

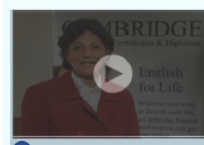
Os exames YLE - Young Learners English Tests - foram desenvolvidos para avaliar o conhecimento de inglês de crianças entre 7 e 12 anos e são oferecidos em três níveis: Starters, Movers e Flyers e todos recebem certificado.

Estes exames são um primeiro contato positivo com os exames internacionais, incentivando e encorajando a continuidade do aprendizado do inglês.

Inglês para Advogados

O ILEC - International Legal English Certificate - é o certificado de inglês para advogados e estudantes de Direito que já utilizam o inglês no trabalho ou que desejam ampliar as oportunidades no mercado.

Vídeo com a Gerente de Exames Internacionais



Teste de nível para Cambridge English exams

Faça o teste e descubra o exame de Cambridge English Language Assessment mais adequado ao seu nível de inglês.

Iniciar

Período de Inscrições dos Cambridge English Exams

» 08/07/2013 a 05/10/2013

ILEC



CONHEÇA A CULTURA INGLESA

UNIDADES NO BRASIL

EXAMES DE CAMBRIDGE

DIVIRTA-SE

Welcome to Cultura Inglesa

A gente põe mais inglês na sua vida

Mais de 1 milhão de Brasileiros aprenderam Inglês na Cultura Inglesa em seus 70 anos de experiência. O sucesso dos nossos alunos em vários campos atesta a eficácia da nossa metodologia. Cerca de 2.000 professores com talento e criatividade fazem a diferença da sua aula.

Reunimos o maior número de professores no Brasil com qualificação de padrão Internacional.

Temos o privilégio de ser representantes oficiais da Universidade de Cambridge.

- + cultura
- + oportunidades
- + qualidade
- + tecnologia

UNIDADES NO BRASIL

Selecione o estado

Encontre a unidade da Cultura Inglesa mais perto de você.

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

10th ABCI Conference

Será realizada a 10th ABCI Conference em São Paulo de 12 a 14 de Julho de 2012.

Visite www.abci2012.com.br

Mais de 1 milhão de Brasileiros aprenderam Inglês na Cultura Inglesa em seus 70 anos de experiência. O sucesso dos nossos alunos em vários campos atesta a eficácia da nossa metodologia. Cerca de 2.000 professores com talento e criatividade fazem a diferença da sua aula.

Reunimos o maior número de professores no Brasil com qualificação de padrão Internacional.

Temos o privilégio de ser representantes oficiais da Universidade de Cambridge.

Conheça a Cultura Inglesa

Inglês com cultura. Essa é a filosofia que sintetiza o trabalho desenvolvido pela Cultura Inglesa ao longo de mais de 70 anos de Brasil. Gerações e gerações de estudantes brasileiros aprenderam, na prática, muito mais do que um novo idioma. Aprenderam a mergulhar no universo da cultura britânica.

Nossa missão educacional é ser mais do que uma escola convencional de línguas e ir além das salas de aula: somos uma ativa produtora e fomentadora de arte e cultura. Esse é o papel que a Cultura assume com determinação e prazer e que alimenta a instituição.

Nos cursos da Cultura, você aprende o inglês prático, voltado para o uso no dia-a-dia e desenvolve todas as habilidades necessárias para a comunicação na língua inglesa: escrita, leitura, expressão e compreensão orais, sendo que a ênfase é dada à conversação. Tudo isto com o apoio da melhor tecnologia a serviço do ensino e acompanhamento de uma equipe de professores com sólida formação pedagógica.

A Cultura Inglesa está presente em mais de 70 cidades pelo país e é regulamentada pela ABCI.

Exames de Cambridge

Certificados Internacionais da Universidade de Cambridge

Os Certificados de Cambridge são reconhecidos pela maioria das universidades britânicas e americanas. Para citar apenas algumas, temos:

- University of Manchester
- Oxford University
- London School of Economics
- University of California
- University of Indianapolis
- Boston University

» [Exames para crianças:](#)

» [Exames para jovens e adultos:](#)

» [Exames para negócios:](#)

Exames para jovens e adultos

KET - Key English Test

É um certificado de nível básico de inglês.

Com o KET, você poderá comprovar que já domina muitas das habilidades básicas e necessárias para interagir socialmente ou no trabalho. O KET é recomendado para candidatos com aproximadamente 200 horas de aprendizado do idioma.

PET - Preliminary English Test

É um certificado de nível intermediário de inglês.

Com o PET, além de comprovar o seu nível de conhecimento no idioma, você será capaz de reservar hotéis por telefone, obter informações básicas durante uma viagem de férias e trocar opiniões com colegas de trabalho. O PET é recomendado para candidatos com aproximadamente 300 horas de aprendizado do idioma.

FCE - First Certificate in English

É um certificado de nível intermediário avançado de inglês.

Com o FCE, além de comprovar os seus conhecimentos no idioma, você estará apto a acompanhar palestras ou apresentações em inglês, participar de intercâmbios internacionais ou de reuniões de trabalho. O FCE é recomendado para candidatos com aproximadamente 500 horas de aprendizado do idioma.

CAE - Certificate in Advanced English

É um certificado de nível avançado de inglês.

Com o CAE, você poderá comprovar que já pode se comunicar com fluência na língua inglesa, expressando suas opiniões, participando de debates e ainda poderá coordenar apresentações ou palestras. O CAE é recomendado para candidatos com aproximadamente 650 horas de aprendizado do idioma.

CPE - Certificate of Proficiency in English

É o certificado mais avançado oferecido pela Universidade de Cambridge.

Com o CPE, você poderá comprovar sua elevada competência e fluência na língua inglesa, bem como a total compreensão e acesso à mídia e a áreas culturais. O CPE é recomendado para candidatos com aproximadamente 800 horas de aprendizado do idioma.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Albert Sechehaye
77

Alexandra Guedes Pinto
23

Alexandre Medeiros
79

Alfred Hitchcock
70

Ana Maria Ferreira Barcelos
24, 99, 99

Ángel Rodríguez
67, 68, 69, 71, 89, 90, 91, 92, 93, 175

Antônio Gonçalves Dias
105

Aristóteles
65

Ayrton Senna
71

Carlo Ginzburg
54

Carlos Eduardo Ribeiro
43

Carlos Piovezani
19, 22, 29, 61, 85, 102

Céline Dion
71

Charles Bally
77

Christine Revuz
94

Claudine Haroche
28

Cleudemar Alves Fernandes
35

David Harvey
101

Devon Woods
107

Dominique Maingueneau
45, 59

Eberhard Zwicker
91

Edouard Garde
91

Émile Benveniste
77, 80, 81, 82, 83, 94, 178

Eni Orlandi
21, 28, 55, 117

Ferdinand de Saussure
49, 50, 77, 78, 79, 82, 178

Francisco Nairon Monteiro Júnior
89

François Jost
60

Friedrich Engels
84

Georges Marchais
41

Giorgio Agamben
64

Guy Debord
24, 102

Hans Belting
54

Izabel Magalhães
101

Jacqueline Authier-Revuz
45

James Cameron
70

Jean-Jacques Courtine
19, 20, 23, 25, 28, 29, 33, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 49, 54, 55, 57, 59, 61, 86, 102, 119, 152,
177

John Pierce
91

John Thompson
102

José Carlos Paes de Almeida Filho
99

Julio Cabrera
65

Karl Marx
37, 75, 81, 82, 83, 84

Kate Winslet
71

Kathryn Woodward
67

Leonardo DiCaprio
71

Louis Althusser
39, 41, 42, 53, 59

Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
105, 107, 109

Luiz Paulo da Moita Lopes
107

Maria do Rosário Gregolin
19, 35, 43, 48, 49

Maria José Coracini
100, 101, 103

Marisa Grigoletto
23, 67, 109

Marlène Coulomb-Gully
59, 60, 62

Marshall McLuhan
102

Martha Pennington
123, 170

Michel Foucault
19, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 57, 58, 62, 63, 75, 82, 87, 88, 94, 97, 98, 106, 115, 119, 121, 123, 133, 140, 141, 142, 145, 146, 149, 152, 160, 161, 177, 178, 179, 183

Michel Pêcheux
19, 20, 21, 24, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 51, 53, 57, 61, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 93, 94, 102, 119, 177, 179

Nádea Regina Gaspar
19

Nilton Milanez
19, 152

Otávio Ianni
107

Patrick Charaudeau
99, 100

Paul Henry
117

Paul Veyne
36, 46, 121, 145, 146, 149

Pedro de Souza
90, 92

Pedro Navarro
19, 43

Phil Benson
24

Platão
65

Primitivo Moacyr
104

Rafael Rosa Hagemeyer
58, 66, 72

Richard Feldtkeller
91

Rod Ellis
99

Roger Chartier
34, 59, 72, 138

Roland Barthes
33, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 54, 57, 58, 59, 124, 126, 127, 145, 161, 177

Sérgio Paulo Rouanet
35, 43

Simon Bouquet
77

Simone Bonnafous
60, 61

Simone Tiemi Hashiguti
161

Steven Spielberg
70

Stuart Hall
67

Umberto Eco
66

Vanice Sargentini
19, 43

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
106, 107, 109

Vinícius Nobre
133

Virgílio Pinto
106

Welisson Marques
19, 34, 59, 138

W. Lor
24

Zygmunt Bauman
67, 84, 102, 107