



LÍNGUA INGLESA: LÍNGUA (DES)?COLONIZADA OU LÍNGUA COLONIZADORA?¹

Patrícia Helena Nero²

A expansão da língua inglesa no século XXI e, sobretudo, sua entrada em vários canais midiáticos nos últimos anos chamam a atenção de vários estudiosos em pesquisas sobre as implicações políticas e sociais e sua inscrição na sociedade como forma de oferecer melhores oportunidades para uma sociedade chamada global. Como pesquisadores em análise do discurso, sabemos da presença de historicidade e sentidos escondidos em meio ao óbvio (PÊCHEUX, 1975; 1983) de qualquer elemento discursivo. Assim, analisamos as representações no discurso (verbal e não verbal) no site da editora **Pearson**³ na divulgação de seus produtos pedagógicos para o ensino do inglês. Ambas as editoras parecem apresentar em suas páginas virtuais sentidos historicamente constituídos pelo passado colonial de nação dominadora e imperialista até hoje (PHILLIPSON, 1992; 2000). Por meio da análise de sua historicidade verbal e não verbal, recorreremos à teoria pecheutiana (PÊCHEUX, [1983] 2012, p. 43) cujos sentidos são “estranhos à univocidade lógica” e às contribuições de Courtine (1981; 2008) e Lagazzi (2014) e aprofundamento dos efeitos de sentido no discurso não verbal. Suspeitamos ainda que eles, os efeitos de sentido presentes em nosso recorte discursivo, promovem políticas colonizadoras (PENNYCOOK, 1998) enquanto divulgam o inglês como língua globalizada e de prestígio neste século.

Ao longo de nossa pesquisa, observamos representações do sujeito-aluno nas páginas do site da editora contemplada. Nas SDs seguintes, destacamos algumas imagens de nosso *corpus*. Elas emergem como se estivessem inseridas num diálogo constante entre a materialidade verbal e a materialidade não verbal (fotográfica, fílmica, audiovisual). Operam repetidamente como fragmentos históricos de representações dos sujeitos em sua intrincada rede de sentidos. A história é recontada com a pletora de imagens que aludem a um **passado presente** e a um **presente passado**. Sofrem mutações, apresentam outras personagens em novos cenários, mas o discurso, seja ele verbal ou não verbal, em sua relação complementar, apresenta características cristalizadas no campo semiótico. Tais peculiaridades da nova era têm, segundo Courtine (2011, p. 156), “efeitos de submersão dos indivíduos das sociedades líquidas⁴ sob o fluxo contínuo de sons e de imagens” e, portanto, demandam outro tipo de análise.

¹ O presente resumo expandido corresponde a um fragmento da dissertação de mestrado defendida em 24/10 deste ano. Optamos por incluir parte da análise do discurso não-verbal cujas subseções são **o sujeito-aluno analfabeto** e **o sujeito-aluno “in need”**.

² Mestranda do programa Estudos Literários e Linguísticos em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

³ Neste resumo, apresentamos e analisamos duas SDs da editora **Pearson**. A pesquisa completa compreende análise do recorte discursivo coletado nos sites da editora **Pearson** e da editora **Cengage Learning**.

⁴ Courtine utiliza o termo “sociedades líquidas” referindo-se à noção de volatilidade desenvolvida por Zygmunt Bauman em muitas de suas obras. Referências bibliográficas no final desta dissertação.



Por essa razão, insistimos, ao longo de nossa pesquisa, a respeito da impossibilidade de fixar um só sentido à materialidade discursiva, seja ela verbal ou não verbal, na medida em que sempre se constituirá de sentidos múltiplos, sentidos à deriva. Na relação sujeito virtual e imagem, se estabelecem sentidos, já que o sujeito se constitui pela linguagem. Procuramos nos afastar, assim, da evidência do material discursivo não verbal.

Ao tratarmos a imagem, precisamos voltar nosso olhar aos diferentes gestos de interpretação invocados por Orlandi e considerados essenciais ao tratarmos qualquer recorte discursivo. Analisar o material discursivo não verbal de nosso recorte deve considerar o contexto no qual seus sentidos emergem. Isso porque a interpretação - no tocante ao sujeito e aos sentidos -,

[...] está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (1996, p. 9).

Sustentados pelas observações da analista, reconhecemos a pluralidade na manifestação das linguagens e, conseqüentemente, a pluralidade também necessária nos gestos de interpretação para que os sentidos ali imbricados de forma singular possam emergir.

Nas figuras em destaque, o sujeito-aluno aparece estar inserido no processo para sua alfabetização. Como vemos nas imagens abaixo:

SD1
PEARSON
<https://www.affordable-learning.com/resources.html>
Acesso em 04 nov. 2016 às 17:04

WHO ARE THE PLAYERS?
Read about the range of organisations involved, from public institutions, non-governmental organisations and foundations to school chain owners, service providers, industry bodies, investors, impact funds and research institutions

Resource

1

across Asia, Africa and South America

Resource

2

Resource

3

FURTHER READING
Here are some of the other websites we recommend you read about

PUBLICATIONS
Read more about Pearson's education publications



A menina de sorriso estampado e de lápis em punho (fig. 3), assim como as outras duas à esquerda (fig. 2), inseridas numa escola precária - representada pelo zinco (fig. 3) – representam imaginariamente a **felicidade**, significante para a entrada no mundo escolar em regiões subdesenvolvidas. As demais imagens, compostas de crianças concentradas no aprender (figs. 1, 4 e 5)⁵, remetem à urgência da aprendizagem num contexto onde o analfabetismo toma números alarmantes, segundo a própria editora em dados no site. Os sujeitos representados nas imagens da **SD1** são oriundos de países africanos, asiáticos ou sul-americanos. Constrói-se uma certa homogeneidade quanto à localização geográfica do analfabetismo e quais sujeitos são afetados por ele. Consequentemente, na superfície discursiva, temos a mensagem: as crianças da África, da América Latina e do sudeste asiático precisam ser alfabetizadas.

Outra questão para reflexão é o fato de que as crianças de países subdesenvolvidos parecem ser as únicas no mundo com problemas de aprendizagem. A **Pearson**, conforme discutido em nossa pesquisa, espera investir seu *know-how* pedagógico em países carentes para alavancar a economia desses países e, conseqüentemente, seus próprios investimentos. Para Phillipson (2000), a preocupação em melhorar o ensino público e implantar condições para que “todas as crianças tenham os mesmos direitos” vai ao encontro de interesses empreendedores em expandir o mercado e criar empregabilidade para os países onde as empresas multinacionais se deslocam. O sujeito-aluno analfabeto é significante para **lucro, fonte de divisas** num mundo globalizado.

Na **SD2**, temos:

<p>SD2 PEARSON http://www.projectliteracy.com/articles Acesso em 30 abril 2016 às 16:51</p>	
---	---

⁵ A figura 5 ilustra o artigo *Nicky Morgan announces war on illiteracy and innumeracy*. Foi retirada propositalmente do site da BBC para ser analisada junto ao discurso sobre a urgência da alfabetização em países subdesenvolvidos, apesar de problemas de letramento no Reino Unido. O conteúdo de sua reportagem pode ser lido no link: <http://www.bbc.com/news/uk-31079515> . Acesso em 03 de nov. 2016.



Ao contrastar as imagens 1 e 2, temos:

duas crianças de origem africana;

uniformizadas;

olhar voltado à tecnologia (tablet);

interessadas;

concentradas;

curiosas;

crianças e famílias na Índia;

**sentadas à beira de uma
ferrovia aparentemente
abandonada;**

à mercê da sorte;

olhar voltado à câmera;

subcondição de vida;

Nas imagens em destaque, subentendemos que, se a criança tiver acesso à alfabetização e à tecnologia, sua vida pode ser distinta da vida de tantas outras crianças, como aquelas da imagem à direita. Ambas delatam a historicidade do contato do nativo com o europeu durante o prelúdio e o epílogo da era colonial. Enquanto a primeira enfatiza a **estranheza que fascina**, assim como quando os primeiros nativos tiveram contato com a **novidade** advinda do europeu, a segunda, à direita, delata os vestígios da entrada britânica na sociedade indiana pela presença da ferrovia e seus vagões de carga ao fundo. Outro aspecto a ser observado é a intensidade das cores em ambas. A primeira se destaca pelo contraste entre a cor da tez das crianças e o azul vivo; a segunda é composta de cores esmaecidas e que se misturam, como se o subdesenvolvimento, a tecnologia atrasada, representados pela ferrovia enferrujada e à mercê do tempo e pelas crianças socialmente à deriva, na aridez das cores, ganhassem um único significante: a **pobreza**.

Portanto, por mais que tenhamos acesso à transparência documental das imagens, nos deparamos com sua historicidade. Na compreensão de Lagazzi (2010, p. 179) sobre a metonimização da materialidade não verbal, não devemos ignorar a importância do “modo como



materializa a contradição do social na equivocidade que se faz visível nas imagens desses objetos simbólicos”.

No caso das duas imagens analisadas, “a metonimização produz pontos de resistência que retornam e se reafirmam na equivocidade das imagens” (*Ibid.*, p. 180). Isso porque, ao mesmo tempo que exaltam o contato com a tecnologia de países desenvolvidos como solução possível, denunciam a dependência da mesma. A presença secular na imagem da ferrovia, símbolo da expansão territorial britânica, remete à mesma tecnologia que “alavancou” a economia das colônias por terra, e inclusive teve atuação em parte da malha ferroviária no século XIX no Brasil.

Segundo Lagazzi, (2014, p. 156), há um “imaginário circunscrito por limites econômicos” referindo-se à dicotomia entre ricos e pobres. Ousamos pensar em fronteiras categorizantes para os indivíduos em sociedade. Em nossas SDs, são representados como:

- a. aqueles que são destinados a receber ajuda
- b. aqueles que são destinados a ajudar aqueles que necessitam

Nas relações mercadológicas estabelecidas pelas duas editoras em países emergentes, as inúmeras imagens de crianças e jovens veiculadas em seus sites corroboram tal ideia. As editoras apresentam o projeto educacional para o sujeito de nações desprovidas de recursos (as novas tecnologias virtuais), além da aprendizagem da LI, o que para Todd é indício de que “falta o reconhecimento de que as próprias injustiças e antagonismos alvos de tal educação são criados e sustentados precisamente pela nossa vocação humana para produzi-los” (TODD, S., 2009, p. 9, tradução nossa⁶). Reiteram a necessidade de “ajudar” e “expandir” seus mercados e, ao visitante virtual, tomado pela ideia de que tais empreitadas da era tecnológica são realmente essenciais, resta aceitar a proposta emancipadora. Todavia, não ignoramos o fato de que tal discurso não é apenas narrativamente secular, mas sobretudo contraditório, uma vez que incita a mudança forçosa de uma realidade que talvez não seja a desejada pelo sujeito que nela está imbricado.

REFERÊNCIAS

COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In: Langages, no° 62, 1981, pp. 9-128. Analyse du discours politique. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1873. Acesso em 18 de jun. 2016.

_____. Intericonicidade – Entre(vista) com Jean-Jacques Courtine a Nilton Milanez. Disponível em <http://grudiocorpo.blogspot.com.br/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html> . Acesso em 18 de jun, 2016.

_____, Quando os espaços se fecham para o equívoco. RUA [online]. 2014. 2014. Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua> Acesso em 08 de maio 2016.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

⁶ Texto original: [...] it fails to recognise that the very injustices and antagonisms which are the targets of such education are created and sustained precisely through our human talent for producing them. (TODD, S., 2009, p. 9).



PÊCHEUX, M. [1975] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4ª ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.

_____, [1983] *O discurso: estrutura ou acontecimento?* 6ª ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PENNYCOOK, A., *English and the discourses of colonialism*. New York: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP, 1992.

TODD, S., *Toward an imperfect education*. London: Paradigm, 2009.