



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

Adriana de Sousa Pilla

SÃO CARLOS

2015



**Universidade Federal de São Carlos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ADRIANA DE SOUSA PILLA**

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA: SENTIDOS PRODUZIDOS PELA  
PUBLICIDADE DE ESCOLAS DE IDIOMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

**Orientadora:** Prof. Dra. Isadora Valencise Gregolin

**SÃO CARLOS  
Fevereiro, 2015**

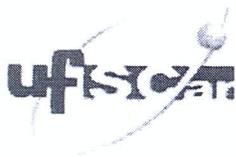
**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P641dL Pilla, Adriana de Sousa.  
Docência em língua espanhola : sentidos produzidos pela  
publicidade de escolas de idiomas / Adriana de Sousa Pilla.  
-- São Carlos : UFSCar, 2015.  
90 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2015.

1. Língua espanhola. 2. Interacionismo sócio-discursivo. I.  
Título.

CDD: 460 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

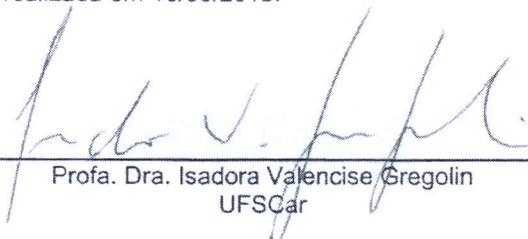
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

**Folha de Aprovação**

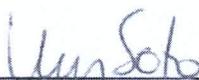
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana de Sousa Pilla, realizada em 16/03/2015:



---

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin  
UFSCar



---

Profa. Dra. Ucy Soto  
UFOP



---

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha  
UNESP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para superar os momentos difíceis, por guiar-me pelos caminhos justos, pela presença onipotente de amor, por estar presente em minha vida o tempo todo e por permitir a realização e conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, Nivaldo e Margarida, e minha irmã, Andréia, por estarem presentes, pelo apoio, pelo incentivo aos estudos, pelos valores que me transmitiram não apenas na realização do Mestrado, mas em toda minha vida.

A minha orientadora, Isadora Valencise Gregolin, pela orientação e incentivo no desenvolvimento deste trabalho, pela compreensão e auxílio nos momentos de dúvidas, pelo dom de ensinar e transmitir experiências didática e de vida.

À Profa. Dra. Ucy Soto e à Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha pelas contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos bem como a todos os professores que fizeram parte da minha formação.

À amiga Zenilda pelo auxílio na elaboração deste trabalho e a todos os amigos que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho.

## RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é identificar quais sentidos sobre a docência são produzidos e postos em circulação pela publicidade de escolas de idiomas e quais desses sentidos referem-se especificamente à língua espanhola. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, que toma como objeto de análise publicidades das 4 principais franquias de escolas brasileiras de idiomas. Consideramos que os aspectos relacionados com as condições materiais da profissão, aliados a outros de caráter histórico, contribuem para a criação de sentidos sobre a língua espanhola e seu ensino no Brasil. Traçamos, dessa forma, um panorama histórico sobre o ensino de espanhol no Brasil a partir de Leffa (1999), Picanço (2003) e Daher (2006), discutimos aspectos teóricos da profissionalidade docente baseados em Shulman (2005), Tardif (2002) e Gauthier (2006) e nos apoiamos na proposta do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012) e Machado et alli (2009) para fundamentar nossas discussões e análises dos textos. Como resultados, nossas análises apontam que as publicidades das escolas de idiomas enfatizam o uso dos materiais didáticos (exclusivos, atualizados, modernos), dos métodos de ensino da escola e das tecnologias, considerando o papel do professor como algo menor no processo. Nesse sentido, confirmam resultados de pesquisas anteriores sobre textos prescritivos (MACHADO et alii, 2009, p.25) nos quais os professores ocupam posição de “simples adjuvantes ou instrumentos de um processo (...) seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar princípios, os conteúdos e as metodologias prescritas”.

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Docência. Interacionismo Sociodiscursivo. Ensino e Aprendizagem.

## ABSTRACT

This research's overall aim is to identify which meanings on teaching are produced and put into circulation by language schools' advertising and which of these meanings refer specifically to Spanish Language. This is a qualitative-interpretative research that takes as object of analysis advertisements of four of the main Brazilian language schools' franchising. We consider that the aspects related to the material conditions of the profession, linked with other historical aspects, contribute to the creation of meanings about the Spanish language and its teaching in Brazil. We trace, then, a historical overview on the Spanish language teaching in Brazil since Leffa (1999), Picanço (2003), and Daher(2006), we discuss theoretical aspects of the teaching professionalism based on Shulman (2005), Tardif (2002), and Gauthier (2006), and we support our studies on the Socio-discursive Interactionism proposed by Bronckart (2006, 2008,2009, 2012) and Machado (2009) to substantiate our discussions and text analysis. As results, our analysis indicates that language schools' advertisements give emphasis to didactic material use (unique, updated, modern ones), and also on the school's Teaching Methods and their technologies, considering the teacher's role as something less important in the process. In this aspect, they confirm the results of previous researches about prescriptive texts (MACHADO et alii, 2009, p.25) in which teachers take position as "simple adjuvants or instruments of a process (...) her/his main work is represented as being the one who applies principles, contents, and the prescribed methodologies".

**Keywords:** Spanish Language. Teaching. Socio-discursive Interactionism. Teaching and Learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Página de busca.....	16
<b>Figura 2:</b> Fonte Bronckart (2009, p.147).....	45
<b>Figura 3:</b> Publicidade CCAA (2013/1).....	52
<b>Figura 4:</b> Publicidade CCAA (2013/2).....	57
<b>Figura 5:</b> Publicidade CNA (2013).....	60
<b>Figura 6:</b> Publicidade CNA (2011).....	63
<b>Figura 7:</b> Publicidade FISK (2013).....	65
<b>Figura 8:</b> Publicidade FISK (2011).....	68
<b>Figura 9:</b> Publicidade WIZARD (2013).....	70
<b>Figura 10:</b> Publicidade WIZARD (2014).....	72

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
I. Justificativas e relevância da pesquisa .....	8
II. Objetivo e perguntas de pesquisa.....	9
III. Organização da Dissertação.....	10
<b>CAPÍTULO 1 – PERCURSO INVESTIGATIVO</b> .....	11
1.1 A natureza e objetivo da pesquisa.....	11
1.2 O contexto da pesquisa.....	12
1.3 Constituição do <i>corpus</i> e dados selecionados para análise.....	14
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
2.1 Memória e sentidos sobre o ensino do espanhol no Brasil.....	18
2.2 Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os textos publicitários de escolas de idiomas.....	28
2.3 Condições de produção de textos.....	32
2.4 Reflexões sobre a profissionalidade docente.....	35
<b>3. ANÁLISES</b> .....	42
3.1 A análise de textos segundo o modelo de análise do ISD.....	42
3.2 Procedimentos e categorias de análises.....	45
3.3 Classificação dos elementos recorrentes da publicidade.....	49
3.4 Análise dos dados.....	51
3.4.1. Análise das publicidades de escolas de idiomas.....	52
3.4.1.1 Publicidade CCAA (2013/1).....	52
3.4.1.2 Publicidade CCAA (2013/2).....	56
3.4.1.3 Publicidade CNA (2013).....	60
3.4.1.4 Publicidade CNA (2011).....	63
3.4.1.5 Publicidade FISK (2013).....	65
3.4.1.6 Publicidade FISK (2011).....	68
3.4.1.7 Publicidade WIZARD (2013).....	70
3.4.1.8 Publicidade WIZARD (2014).....	72
3.4.2 Análise do contexto de produção.....	74
3.4.3 Análise do Folhado Textual.....	76
3.4.3.1 Infraestrutura.....	76
3.4.3.2 Mecanismos de textualização.....	77
3.4.3.3 Mecanismos de responsabilização enunciativa.....	77
3.4.3.4 Quadros comparativos das análises realizadas nos enunciados verbais.....	78
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
4.1 Respostas às perguntas de pesquisa.....	81
4.2 Considerações finais.....	83
4.3 Lacunas e encaminhamentos para futuros trabalhos.....	84
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	89

## INTRODUÇÃO

### I. Justificativas e relevância da pesquisa

O crescente uso das mídias para a divulgação de cursos de línguas estrangeiras das grandes escolas de idiomas faz circular na sociedade visões e sentidos, explícitos e implícitos, a respeito de diversos aspectos vinculados aos cursos que oferecem, tais como: cultura dos países estrangeiros, relevância das línguas, importância do aprendizado para a carreira profissional e para a vida social, utilização de (melhores) métodos, materiais e características dos professores.

As propagandas de cursos de idiomas, nesse sentido, ao mesmo tempo em que fazem circular sentidos já estabilizados e anteriores, também constroem e criam novos sentidos sobre o que é considerado, em dado contexto histórico, “o” melhor método, “o” melhor curso e, também, “as” características do “melhor” professor.

Considerando-se a relevância atribuída atualmente ao poder das mídias na sociedade, partimos da hipótese de que a análise dos conteúdos presentes nas propagandas de cursos de idiomas poderá evidenciar sentidos que contribuem para a caracterização sobre a docência em língua estrangeira.

O discurso publicitário ocupa, atualmente, um espaço muito importante, pois vivemos em uma sociedade midiática, guiada pelas leis de mercado e pela crescente competitividade para conquistar novos consumidores. Para Carmagnani (2001), a publicidade é um aparelho ideológico que garante a existência e a manutenção material da ideologia, ou seja, a publicidade não trabalha com o real, mas sim com a relação que o imaginário mantém com o real.

Com a atuação da publicidade na sociedade, torna-se necessário estudar e explorar o uso desse meio no campo do mercado do ensino de línguas. Em nossa pesquisa, nos ocupamos, mais especificamente, com o mercado do ensino de espanhol, com o intuito de identificar os sentidos produzidos e circulados sobre a docência de língua espanhola (LE) e os possíveis reflexos sobre a forma como se encara o ensino e a aprendizagem do espanhol na atualidade.

O trabalho do professor sofre influências de diversos meios e fatores e consideramos, nesta pesquisa, que os efeitos do mercado é um deles, pois influenciam a própria definição

daquilo que se considera o trabalho docente, na medida em que produzem sentidos e prescrevem quem é o professor e como deve ser seu trabalho docente, tanto com o objetivo de divulgar seus cursos quanto com o objetivo de selecionar seus professores.

Outro fator que contribuiu para a escolha dessa temática de pesquisa foi a crescente valorização da língua espanhola que, segundo Sedycias (2005, p.35), com a crescente globalização mundial e as privatizações ocorridas na América Latina, inclusive no Brasil, nos últimos anos são um alerta para que os profissionais brasileiros e hispano-americanos procurem se capacitar para este novo mercado, adquirindo assim a capacidade de se comunicar em outras línguas.

Nesse sentido, a justificativa para a escolha da língua espanhola se deve à crescente oferta de cursos dessa língua no Brasil, em decorrência de diversos fatores que culminaram na expansão daquilo que convencionou-se chamar *indústria das línguas*. Essa noção de *indústria das línguas* surgiu nos anos de 1980 com a relação entre a indústria e os objetos e produtos linguísticos ligados às línguas. (CALVET, 2007).

## **II. Objetivo e perguntas de pesquisa**

O objetivo geral da pesquisa é identificar quais sentidos sobre a docência são produzidos e postos em circulação pela publicidade de escolas de idiomas e quais desses sentidos referem-se especificamente à língua espanhola. Dessa forma, para realizar tais reflexões, optamos pela análise do conteúdo de publicidades de cursos de idiomas que trabalham com línguas em geral e a espanhola, mais especificamente, por entendermos que há sentidos muito específicos sendo produzidos sobre o espanhol e sobre as formas de ensiná-lo. A partir desse objetivo geral, derivam as seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que forma a publicidade dos cursos de idiomas tematiza o papel do professor de língua estrangeira em geral e de língua espanhola, mais especificamente?
2. Quais sentidos são produzidos e postos em circulação sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol?

### III. Organização da dissertação

A dissertação está organizada em uma introdução e quatro capítulos.

A introdução apresenta a relevância deste trabalho, seu objetivo e as perguntas que pretendemos responder durante o desenvolvimento da dissertação. O capítulo 1 traz a metodologia de pesquisa adotada, sua natureza, o contexto e os dados coletados (desde a seleção de quais seriam os dados escolhidos para formar o *corpus* do trabalho, os procedimentos de coleta, os dados selecionados para análise e os procedimentos de análise).

No capítulo 2 apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Iniciamos apresentando um panorama histórico sobre o ensino do espanhol no Brasil e seus reflexos no atual contexto. Em seguida, apresentamos uma discussão sobre os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente conceitos de trabalho docente prescrito, planejado e realizado. E finalizamos discutindo a profissionalidade docente a partir de Shulman (2005), Tardif (2002) e Gauthier (2006).

No capítulo 3 apresentamos o modelo de análise de textos segundo os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e a classificação dos elementos recorrentes na publicidade, em seguida, a análise do folhado textual dos panfletos de escolas de idiomas. E finalizamos analisando o contexto de produção e os sentidos que os panfletos fazem circular sobre a docência, mais precisamente a de língua espanhola e sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No capítulo 4, com as considerações finais, procuramos responder as nossas perguntas de pesquisa, apontamos as possíveis lacunas e futuros trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir desta pesquisa. Com as referências bibliográficas e os anexos, finalizamos nossa dissertação.

## CAPÍTULO 1 - PERCURSO INVESTIGATIVO

*Neste capítulo apresentamos a natureza e o objetivo da pesquisa, seu contexto e a constituição do corpus.*

### 1.1 A natureza e objetivo da pesquisa

A proposta de analisar sentidos sobre a docência produzidos e postos em circulação pela publicidade de escolas de idiomas evidencia o caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa. Dessa forma, os resultados alcançados refletirão a realidade de um determinado ponto de vista que foi adotado desde a seleção do *corpus* até a sua análise e, por isso, ainda que possam guiar outras pesquisas, não podem ser generalizados a todos os contextos semelhantes, pois outras reflexões podem surgir de acordo com o ponto de vista adotado pelo pesquisador.

Para Moreira e Caleffe (2006), a abordagem qualitativa considera que a investigação é construída dentro do fenômeno estudado e, dessa forma, é preocupada em qualificar o objeto de estudo no contexto em que está inserido. Já para Larsen-Freeman e Long (1994) a abordagem qualitativa possibilita compreender o comportamento humano através da observação naturalista e não controlada, observação pautada em uma visão subjetiva e orientada ao processo. Como podemos observar, ambas as definições convergem para a valorização do processo.

Esta pesquisa caracteriza-se, também, por ser um estudo orientado por meio da interpretação do pesquisador, como interpretativista, pois a seleção dos dados para constituir o *corpus* e sua análise dependeram não somente dos “caminhos” traçados pelos pressupostos teóricos adotados, mas também de nossa manipulação e interpretação.

Faz-se necessário esclarecer que apesar de nosso trabalho ser essencialmente de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), utilizamos em nossas análises de alguns dados quantitativos. Isso foi possível, pois a utilização de uma abordagem não necessariamente exclui a outra. Conforme menciona Moreira e Caleffe (2006), a aplicação simultânea das duas abordagens pode ser realizada porque ambas são voltadas para o alcance

dos objetivos, ou seja, quando uma abordagem não consegue nos levar a um objetivo buscamos em outra abordagem este suporte.

## 1.2 O contexto da pesquisa

A escolha do discurso publicitário de escolas de idiomas para a constituição do *corpus* desta pesquisa foi motivada pela crescente importância que a *indústria das línguas* possui na área econômica e comercial, pois ela movimenta vários setores que são ligados a ela diretamente ou indiretamente.

Um importante passo que foi dado para que se pudesse quantificar a expansão que a língua espanhola teve dentro dessa indústria foi em 1996 com a criação da “*Asociación para el Progreso del Español como Recurso Económico*”, que procurou classificar alguns setores que tem a língua espanhola como fonte: os serviços linguísticos, o ensino do espanhol para estrangeiros, produtos editoriais para o ensino do espanhol, tecnologias da língua, setor editorial, audiovisual, musical.

Segundo Berdugo (2006), é perceptível, no âmbito comercial, que a língua, seja ela qual for, corresponde a uma parcela representativa dos recursos que movimentam a economia, diferente do que se pensava em algumas formas educacionais mais tradicionais que atribuíam o valor econômico somente ao científico<sup>1</sup> deixando de lado as letras.

Ao propormos uma pesquisa que se ocupe da análise dos discursos publicitários das escolas de idiomas não podemos deixar de considerar que há uma inter-relação entre o mercado editorial, o mercado que forma os profissionais da área e o mercado de produtos educacionais e tecnológicos, todos mediados pelo discurso publicitário, que impulsiona cada vez mais essa indústria, transformando-a segundo leis próprias.

Diante da amplitude desse universo e considerando que seria inviável definirmos uma determinada região geográfica para realizarmos a pesquisa, nossa opção metodológica foi de reunir publicidades disponíveis na Internet e em sites de escolas de idiomas pertencentes às grandes redes de franquias<sup>2</sup> brasileiras. Partimos da hipótese de que esse *corpus*, ainda que

---

1 Científico foi o termo utilizado por Berdugo (2006), porém consideramos que a expressão mais adequada seria técnico-científico, pois as letras também fazem parte de uma ciência.

2 “De acordo com a Lei 8.955/94, franquia empresarial é o sistema pelo qual um franqueador cede ao franqueado o direito de uso da marca ou patente, associado ao direito de distribuição exclusiva ou semi-exclusiva

não reflita a totalidade das publicidades de escolas de idiomas do país, pode evidenciar alguns dos sentidos produzidos e postos em circulação por escolas de idiomas, o que alinha-se a nosso objetivo de pesquisa.

Com relação ao contexto de produção, o gênero publicitário, nos diversos contextos em que esteja inserido, tem como objetivo principal convencer o consumidor de que ele necessita de um determinado produto ou serviço, que é o caso em questão: o de convencer de que é necessário aprender uma língua estrangeira. Nossa hipótese é a de que esse convencimento no caso das propagandas de idiomas, confirmada pelas análises, se dá pela criação da necessidade de aprender uma língua estrangeira.

Assim, na análise, levantaremos a hipótese relativa a quem escreveu o texto (escola de idioma), para quem o escreveu, com qual objetivo, ou seja, o contexto imediato de produção do texto no qual houve uma ação situacional de linguagem que deu origem ao texto (BRONCKART, 2012).

Devemos estar atentos, segundo Lousada (2010), não somente ao contexto físico que deu origem ao texto, mas considerar sobretudo o contexto sociosubjetivo, que nos leva a tentar compreender o local social de onde fala e (ou) escreve o enunciador, para qual destinatário provavelmente foi produzido, seu local social de produção e os efeitos que o enunciador pretendia produzir no destinatário. (LOUSADA, 2010, p.4).

O contexto de circulação de nosso *corpus* foi considerado por nós, de uma forma geral, como sendo constituído por toda a sociedade que teve ou tem acesso às publicidades ao acessar a internet, no momento em que visitam as páginas dos cursos de idiomas, por ferramentas de busca da internet e até mesmo quando estão em uma página qualquer e aparece a publicidade desses cursos em forma de *pop-ups*.

Com isso, podemos perceber que o contexto de circulação é muito mais amplo e genérico do que o de produção, por isso é relevante nos situarmos no atual momento histórico das línguas no Brasil, principalmente aquele relacionado com o espanhol<sup>3</sup>.

Ambos contextos, de produção e circulação dos textos, apesar de amplos, são fundamentais para a análise dos dados, pois, como nos esclarece Lousada (2010), deve ser

---

de produtos ou serviços e , eventualmente, também ao direito de uso de tecnologia de implantação e administração de negócio ou sistema operacional desenvolvidos ou detidos pelo franqueador, mediante a remuneração direta ou indireta, sem que, no entanto, fique caracterizado vínculo empregatício.” Disponível em: <http://www.portaldofranchising.com.br/central/Content/UploadedFiles/Arquivos/PDFs/O-que-e-franquia.pdf>. Acesso em 22/11/2014.

<sup>3</sup> Desenvolvemos no capítulo 2 dessa Dissertação um histórico sobre a situação do ensino de espanhol no Brasil que poderá auxiliar na compreensão sobre esse contexto de produção e circulação.

feita uma análise desde o contexto mais amplo, sociohistórico, ao contexto mais imediato, da ação de linguagem.

### 1.3 Constituição do *corpus* e dados selecionados para análise

Tínhamos, desde o início da pesquisa, o intuito de analisar os sentidos sobre a docência em língua espanhola que eram produzidos e circulavam no âmbito das principais escolas de idiomas no Brasil. Inicialmente, nos deparamos com a necessidade de escolha do tipo de dado e da forma de coletá-lo que nos forneceria evidências sobre essa temática. Tínhamos como possibilidades entrevistar professores dessas escolas, analisar propostas dos materiais elaborados pelas escolas ou analisar materiais publicitários dos cursos.

Após decidirmos que trabalharíamos com as publicidades dos cursos de idiomas, foi necessário delimitar quais os formatos de publicidade que seriam utilizados para compor o *corpus* do trabalho. Deparamo-nos com duas possibilidades de formatos: em vídeo<sup>4</sup>, em panfletos físicos ou em formato eletrônico, disponível em sites vinculados aos cursos ou em qualquer site como um anúncio publicitário.

É importante salientarmos que as duas possibilidades de formatos publicitários, acima descritas, fazem parte de algo maior, de toda rede publicitária que é divulgada pelas mídias digitais, televisivas, sonoras e impressas. Com isso a publicidade se faz presente em diversos lugares e em diversos momentos, é onipresente, fazendo com que as pessoas, consumidores em potencial, estejam sempre em contato com a divulgação do produto ou serviço, construindo dessa forma, o desejo e a necessidade do consumo.

Cada tipo de publicidade (panfletos, vídeos, outdoors) é ligada as demais por uma rede de sentidos, podemos citar como exemplo o panfleto do CCAA, do ano de 2013, intitulado de “*Talk or face the consequences*” (Fale ou encare as consequências), onde há a imagem de Samuel Jackson, ator do cinema americano, e atrás dele uma roleta com diversos tipos de ataques, pois somente com as informações que constam no panfleto não é possível

---

<sup>4</sup> Ainda que as análises iniciais dos vídeos não tenham sido incorporadas a esta Dissertação, os resultados foram apresentados no III SELINC – UFSCAR em 2013 e publicados na Revista Desempenho- Ano 13- Nº13-01/2013- em formato de artigo intitulado: *Algumas percepções sobre a relação língua e cultura em propagandas de escolas de idiomas* (PILLA, GREGOLIN,2013). Disponível em: [http://let.unb.br/rd/?page\\_id=268](http://let.unb.br/rd/?page_id=268).

compreender o sentido completo da mensagem se não tivermos acesso ao vídeo<sup>5</sup>, isso porque o panfleto é o resumo do vídeo, ele não se sustenta sozinho, ele existe para lembrar algo que já foi dito.

Dentre as opções de publicidades encontradas optamos pela análise das publicidades de escolas de idiomas em formato de panfletos. Após a etapa inicial de coleta de panfletos impressos em algumas escolas de idiomas do interior de São Paulo, constatamos que a maioria das publicidades impressas também estavam disponíveis em formato eletrônico, vinculadas às páginas dos cursos e/ou como anúncios publicitários em vários sites, o que possibilitava a organização do *corpus* e a delimitação do contexto de produção e de distribuição dessas publicidades. Portanto os panfletos por nós analisados estão em formato eletrônico, disponíveis nos sites das escolas, que circulam pela Internet por meio de compartilhamentos em redes sociais, envio por e-mail, em formato *pop-up* etc.

No início desta pesquisa tínhamos como objetivo analisar longitudinalmente os discursos publicitários de cursos de idiomas, da década de oitenta até os dias atuais que oferecem (ofereciam) o espanhol como língua estrangeira. Porém, nos deparamos com dois empecilhos: o primeiro deve-se ao fato de as publicidades encontradas por nós da década de oitenta somente abordarem as línguas de forma genérica ou somente o inglês, o que comprova o aumento da oferta de cursos de língua espanhola apenas mais recentemente. O segundo empecilho no desenvolvimento do projeto de pesquisa inicial foi a dificuldade em lidar com a grande quantidade de publicidades que existem da década de noventa até os dias atuais, o que nos levou, durante a constituição do *corpus*, a especificar que as publicidades selecionadas deveriam pertencer às grandes franquias de escolas de idiomas e estar disponíveis na Internet.

Ao abordarmos os procedimentos adotados para a coleta dos dados devemos destacar sua importância para a construção de toda a pesquisa, pois é a partir da coleta que os outros procedimentos foram direcionados. Para Sagor (1992 *apud* VIANA, 2007) o trabalho de coletar os dados para a pesquisa é definido como o coração do processo.

É interessante destacar o procedimento de coleta de dados dentro da abordagem qualitativa, pois dentro de inúmeras possibilidades sobre o que iríamos trabalhar tivemos que fazer uma seleção de uma pequena parte de um todo, ou seja, grandes massas são quebradas em unidades menores e depois são reagrupadas em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas, conceitos. (BRADLEY, 1993).

---

<sup>5</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kOsSsVJkJxM>. Acesso em 31/12/2014.

Para o procedimento de coleta utilizamos as ferramentas de busca da internet. Utilizamos o Google como ferramenta, com a busca através de imagens, conforme figura 1. Nesse procedimento de coleta tivemos acesso a várias imagens de panfletos, os quais ao clicarmos nas imagens fomos direcionados à página de origem, o que nos possibilitou ter acesso aos panfletos recentes e também aos de campanhas anteriores, de outras épocas, o que foi ao encontro de nosso objetivo.

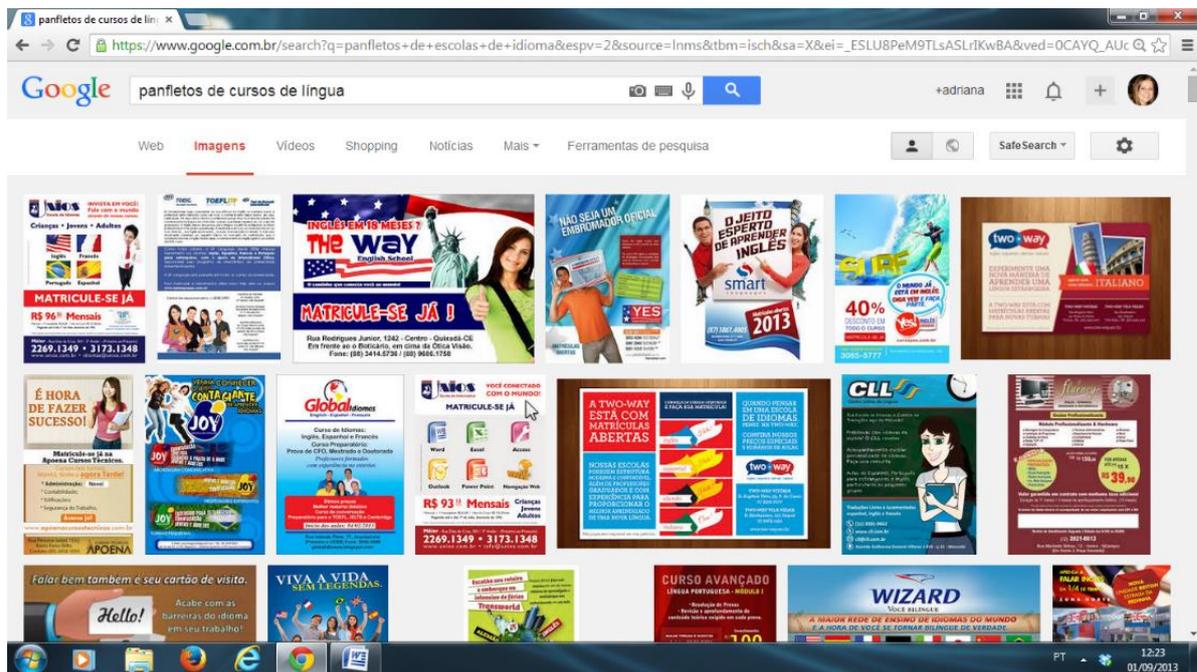


Figura 1: Página de busca.

Como é possível observar, a busca por meio da internet nos levou a diversas imagens de publicidades. Utilizamos algumas expressões e palavras-chave para buscar como: “panfletos de cursos de língua”; “panfletos de escolas de idioma”; “comerciais de escolas de idiomas da década de 80”; e demais frases que pudessem nos direcionar a imagens relacionadas ao tema. Com isso, obtivemos acesso a uma quantidade muito grande de dados, o que nos levou, obrigatoriamente, a realizar o refinamento da seleção, para os resultados fossem compatíveis com nosso objetivo de pesquisa. Como já mencionado, não interferimos nos contextos, porém ao refinarmos nossa seleção de quais publicidades seriam utilizadas para compor o *corpus* do trabalho, direcionamos o foco de nossa pesquisa, o que não

descaracteriza a validade deste trabalho porque ele é de cunho qualitativo-interpretativista. (MOITA LOPES, 1994).

Após essa etapa inicial de coleta de dados, finalizamos a etapa de constituição do *corpus* com a decisão metodológica de que nosso *corpus* estaria composto por publicidades das quatro maiores franquias de escolas de idiomas do país<sup>6</sup>: CCAA, CNA, FISK e WIZARD. O *corpus de análise* foi, efetivamente, constituído por dois panfletos de cada franquia de escolas de idiomas, divulgados entre os anos de 2011 e 2014. Esse recorte temporal dos últimos quatro anos nos auxiliou na busca de nosso objetivo<sup>7</sup>, pois nos permitiu analisar como, atualmente, a publicidade, a serviço das escolas de idiomas, trabalha a divulgação das línguas estrangeiras.

Estamos cientes de que as análises não abrangem a totalidade dos sentidos nos períodos mencionados, porém oferecem a possibilidade de conhecermos alguns dos sentidos produzidos e que circularam neste período.

---

<sup>6</sup> A classificação das maiores franquias encontra-se no site da Associação Brasileira de Franchising (ABF): selecionamos a opção “Segmento” – “Escolas de idiomas” - “Total de Unidades” – “acima de 401”. Disponível em: <http://www.portaldofranchising.com.br/guia-de-franquias/segmento/escolas-de-idomas/16> Acesso em: 14/08/2014.

<sup>7</sup> O objetivo geral da pesquisa é identificar quais sentidos sobre a docência são produzidos e postos em circulação pela publicidade de escolas de idiomas e quais desses sentidos referem-se especificamente à língua espanhola.

## 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Neste capítulo discutiremos as bases teóricas que fundamentam nosso trabalho. Iniciaremos apresentando um panorama histórico sobre o ensino do espanhol no Brasil e seus reflexos no atual contexto e uma discussão sobre as características do discurso publicitário. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), especialmente os conceitos relacionados ao trabalho docente prescrito, planejado e realizado. E finalizamos discutindo a profissionalidade docente a partir de Shulman (2005), Tardif (2002) e Gauthier (2006), que problematizam os conhecimentos e (ou) saberes que constituem a profissão de professor.*

### 2.1 Memória e sentidos sobre o ensino do espanhol no Brasil

Apesar da trajetória do espanhol no Brasil ser recente, tendo sua primeira aparição como disciplina obrigatória em 1942, o ensino do espanhol como língua estrangeira está intimamente ligado a uma história maior, a história do ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Para uma melhor compreensão sobre a situação atual do ensino do espanhol e dos sentidos que emergem em nosso contexto de pesquisa, faremos um breve percurso histórico baseando-nos em Picanço (2003), Fernández (2008), Daher (2006) e Leffa (1999).

Esse panorama é importante na medida em que evidencia que a presença e a importância das línguas estrangeiras variam de acordo com a época e o contexto histórico e político em que estão inseridas. Portanto, o ensino de uma determinada língua hoje, provavelmente, não tem o mesmo significado que possuía em outras épocas.

Para Leffa (1999) é importante conhecer o percurso histórico porque é relativamente fácil mostrar o caminho que já se percorreu, pois olha-se para o conhecido, enquanto é mais difícil descrever o presente, pois este ainda está em construção, e extremamente mais complexo tentar prever o futuro. E este conhecimento histórico é essencial para o desenvolvimento do presente e a criação do futuro pois, segundo o autor, “a história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção.” (LEFFA, 1999, p.14).

Além da importância individual que cada língua possui, encontramos no decorrer da história diferentes concepções sobre os motivos e as necessidades que levam alguém a aprender uma língua estrangeira. Até meados do século XX, como aponta Picanço (2003, p.17), a presença do ensino das línguas estrangeiras se devia ao fato de fazerem parte das disciplinas formadoras do espírito dos jovens (humanidades clássicas). E este quadro de ensino muda quando, a partir dos anos 50, volta-se para o mundo do trabalho, mudando assim, a importância e a forma de conceber as línguas estrangeiras.

Outro fator que merece ser lembrado é o fato de que, no decorrer da história, o ensino de línguas no Brasil, segundo Leffa (1999), tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo como de metodologia. O autor cita como exemplo desse retardo o fato do método direto ser introduzido no Brasil, em 1931, 30 anos depois de sua implementação na França.

O ensino de uma língua estrangeira no Brasil inicia-se com a catequização dos índios, a qual era realizada em latim e seguia o método da gramática e tradução. Segundo Ribeiro (1998), Dom João III firmou nessa época um documento que determinava os parâmetros a serem seguidos na conversão dos índios para o catolicismo, ou seja, a primeira intervenção política na educação do país.

Posteriormente, com a vinda dos europeus, o ensino volta-se para outras necessidades, ou seja, passa a se preocupar com a formação de uma elite. Nesse período são introduzidos o grego e o latim. A expulsão dos jesuítas, em 1759, e a vinda da Coroa Portuguesa, em 1808, também contribuíram para essa mudança no quadro educacional. Foi necessária a contratação de professores não ligados à formação religiosa e a instituição de um salário para eles, este salário foi instituído por Dona Maria I e era chamado de “subsídio literário.” (DAHER, 2006, p.4).

Em 20 de outubro de 1823 foi instituída uma lei que permitia a criação de escolas privadas, isso ocorreu devido à falta de escolas públicas no país. Com a transferência da responsabilidade educacional para o setor privado tornou-se mais evidente que a educação era voltada para a elite e, em alguns casos, para a classe média. (DAHER, 2006).

Dom Pedro I, em 1827, propõe a criação de escolas primárias em localidades do país que possuíssem um número elevado de habitantes, porém tal fato só se concretizou em 15 de outubro de 1933, mais de um século depois. Em 1834, o estado se exime da responsabilidade educacional, passando-a para as províncias e, a partir de 1835, são criadas as Escolas Normais. (DAHER, 2006, p.5).

Com a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, a primeira escola pública de ensino médio do país, a qual se tornou modelo para as demais, se consolida a noção de educação nacional. Consolida-se, também, a ideia de currículo como conjunto de programas e como o Colégio tornou-se modelo aos demais, os seus currículos tornaram-se oficiais. O ensino era baseado no modelo francês de educação, com ênfase no ensino clássico e humanista. (PICANÇO, 2003, p.28).

Segundo Picanço (2003)<sup>8</sup>, as aulas de língua estrangeira no Colégio tiveram suas cargas horárias reduzidas drasticamente entre os anos de 1898 e 1929, o que evidencia a desvalorização desse tipo de conhecimento na formação dos alunos e sinaliza mudanças nas condições de trabalho do professor da época.

Em 1930 Getúlio Vargas toma o poder e a partir desse período acontecem mudanças significativas no panorama educacional do país, entre elas está a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (o primeiro ministro da educação do governo Vargas foi Francisco de Campos) e das Secretarias de Educação Estaduais (inexistia até 1930 uma política nacional de educação que subordinasse os sistemas estaduais). (PICANÇO, 2003).

Outro fator importante nesse período, ligado principalmente ao ensino de línguas estrangeiras, foi a instituição da formação de professores de Letras com criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os estudos dessas faculdades eram voltados aos estudos das humanidades e preparação dos professores e, a partir de 1941, incluem em seu currículo os cursos de Neolatinas que formavam professores de espanhol, francês e italiano. (DAHER, 2006, p.6).

A primeira grande reforma do sistema educacional do governo de Vargas, também apontada como a primeira grande iniciativa do Governo Federal em direção à uniformização do ensino no país, ocorreu em 1931 com o decreto-lei nº 20.158, que instituía que o secundário deveria ter a duração de sete anos, sendo cinco de formação geral e dois preparatórios. Nessa época, em humanidades, estudavam-se como língua estrangeira o francês, o inglês, o latim e o alemão era facultativo (PICANÇO, 2003, p.29).

A reforma de 1931, no que refere-se ao ensino de línguas, introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em relação

---

<sup>8</sup> A autora afirma que no início das atividades do Colégio, constavam aulas de francês, inglês e alemão distribuídas nos últimos anos da escola secundária. Em 1850 a distribuição das disciplinas de língua estrangeira é feita da seguinte forma: sete anos de francês, cinco anos de inglês e quatro anos de alemão e em 1898 as três línguas aparecem juntas desde o primeiro até o sétimo ano e este quadro permaneceu até 1929, quando o curso é reduzido em um ano e o italiano passa a fazer parte do último período. (LORENZ; VECHIA, 1998 *apud* PICANÇO, 2003, p 28).

ao conteúdo foi dado mais ênfase às línguas modernas (isso ocorreu pela diminuição da carga horária do latim e não pelo acréscimo das línguas modernas). Em relação a metodologia o Professor Carneiro Leão introduziu, oficialmente no Colégio Pedro II, o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. (LEFFA, 1999).

A educação era vista, durante o período do Estado Novo (1937-1945), como uma das formas de levar o país à modernidade e a uniformização da educação era parte primordial nesse caminho. Foi nesse período também que o português se consolidou como língua nacional através de políticas voltadas para a valorização do sentimento nacionalista. Para manter essa política nacionalista o governo fez um levantamento para verificar os “problemas” que atrapalhavam a manutenção dessa política e entre eles estava o ensino das línguas estrangeiras faladas pelos imigrantes europeus. Entre todas as línguas faladas o governo considerou que a língua alemã era uma ameaça ao seu governo, isso porque os grupos de alemães que se encontravam no país estavam muito unidos pela transmissão não só da língua, mas também da cultura. Devido a isso, o governo fechou algumas escolas alemãs e as demais escolas assumiram a administração (PICANÇO, 2003). Esse episódio ilustra que o ensino, neste caso o ensino das línguas, sofre com as interferências das políticas de ensino.

A Reforma Capanema, de 1942, segundo Leffa (1999), teve o mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola), ou seja, democratizando o ensino ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império.

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p.13).

No campo das línguas, com as alterações realizadas pela Reforma de Capanema, o latim passou de dois para quatro anos, o alemão foi retirado do currículo e, finalmente, o ensino de espanhol é incorporado ao currículo obrigatório de algumas escolas. Segundo Picanço (2003, p.33), o espanhol era a língua dos autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Vega e no campo político, as colônias espanholas não apresentavam risco

ao governo. Também faziam parte do currículo das línguas estrangeiras nesse período o inglês e o francês e este currículo permaneceu até a década de 60.

Com relação à importância que cada língua apresentava nessa época, Picanço (2003) afirma que:

o inglês tinha hegemonia com relação ao alemão, por ser o idioma mais usado em transações comerciais, o francês era sinônimo de status, de modernidade e civilização. [...] o espanhol passou a ter certa vantagem com relação ao italiano [...] que não estava no currículo há dez anos. (PICANÇO, 2003, p. 35-36).

Outro fator, apontado por Picanço (2003, p. 35-37), para explicar a opção pelo espanhol como língua estrangeira na escola seria a facilidade de encontrar livros em espanhol, não só de literaturas, mas das outras áreas acadêmicas também. Com o incentivo do governo para a publicação de livros didáticos no país, a partir da década de 40, o espanhol vive um dos momentos mais ricos em números de títulos publicados.

A língua espanhola, na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e histórias nacionais. (PICANÇO, 2003, p.37).

O ensino volta-se durante a industrialização, na década de 50, à formação dos alunos para o mercado de trabalho, substituindo assim o ensino humanístico pelo ensino técnico. Mas mesmo com a mudança do foco educacional a línguas estrangeiras, nas décadas de 50 e 60, continuaram a ter seu espaço reservado no ensino. Em 1951 o governo publicou orientações para o ensino secundário, onde devia constar no ginásio o francês, o inglês e o latim (além das demais disciplinas); no colegial clássico sem grego constava o latim, o francês, o inglês e o espanhol; no colegial clássico com grego constava o grego e as mesmas línguas do colegial clássico sem grego; e no curso científico constava o francês, o inglês e o espanhol. (PICANÇO, 2003, p. 38 e 41).

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024 de 1961, transforma esse panorama, pois ela sugere a oferta de uma língua estrangeira que fica a critério das escolas selecionarem, ou seja, transforma a língua estrangeira numa disciplina complementar. Com esta política, em menos de vinte anos de implantação o espanhol acabou perdendo espaço no ensino e permaneceram unicamente o francês e o inglês nas escolas. (DAHER, 2006, p.7).

A LDB nº 4024/1961 se comparada à Reforma Capanema é, segundo Leffa (1999), o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras, isso porque reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Em 1964 o Brasil defronta-se com outro fato político importante, o golpe militar. Novamente, temos uma mudança significativa nos moldes educacionais, que passa do modelo francês para o modelo americano. Para conseguir isso o:

Ministério da Educação e Cultura passou a receber ajuda financeira e assistência da United States Agency for International Development. Por meio de convênios conhecidos como MEC- USAID foram implementadas várias reformas, precedidas de estudos divulgados nos anos de 67 e 68 e que forneceram dados sobre a situação do sistema educacional brasileiro. (PICANÇO, 2003, p.43).

Mas afinal o que o governo pretendia com esta mudança? Segundo Freitag (1989 *apud* PICANÇO, 2003, p.43), o governo queria neutralizar as influências europeias, principalmente a francesa, que segundo os novos dirigentes eram um bacharelismo improdutivo, e ao cultivo de valores beletrísticos e a politização excessiva do corpo discente (o que não condiz com um modelo de governo ditatorial) sendo que o modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz do ponto de vista econômico e técnico e mais pragmático do ponto de vista político. Na ditadura Militar a preocupação era formar profissionais e não cidadãos que dominassem a cultura.

Com a LDB nº5692 de 1971, que criava os cursos profissionalizantes com a intenção de formar mão de obra qualificada, o papel da língua estrangeira passou a ser instrumental e houve a manutenção apenas do inglês. *E nas carreiras normais*, em 1976, a disciplina de língua estrangeira passou a ser obrigatória no segundo grau e recomendada da quinta a oitava série e, com isso, o francês e o espanhol foram aos poucos substituídos pelo inglês. (PICANÇO, 2003).

Desde o final dos anos 80 e início dos anos 90 houve diversas tentativas de incorporar o espanhol nas escolas, nesse percurso temos:

- A publicação da LDB nº 9394 de 1996, que é baseada no princípio do pluralismo linguístico, deixando a cargo da comunidade educativa a eleição das línguas estrangeiras a serem ensinadas (DAHER, 2006, p.9). Segundo essa lei era obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série, do que passou a ser chamado de Ensino Fundamental, e no Ensino Médio além de uma língua obrigatória havia o ensino de uma optativa, dentro das possibilidades da instituição. (LEFFA, 1999).

- A proposta que levou à criação dos CELEM no Paraná e dos CELs em São Paulo. Assim o espanhol passou a ser oferecido aos alunos da rede pública em horários que não o regular das aulas. (FERNÁNDEZ, 2008).
- São publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, para o ensino fundamental. No PCN de língua estrangeira trabalharam professores de inglês, francês e espanhol; e em 1999 foram publicados os PCNs do ensino médio, e as línguas estrangeiras encontram-se no PCN de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo Leffa (1999), amplos em seus objetivos, os Parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando que o ensino das línguas estrangeiras deve estar inserido em um contexto maior. Os Parâmetros sugerem uma abordagem sócio interacional com ênfase na leitura, mas nem por isso chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas.
- Em 2005 é publicada a lei nº 11.161 que obriga a oferta pelas escolas de nível médio da disciplina de espanhol, mas com matrícula opcional para o aluno.
- Em 2014 encontra-se em fase de redação final para a posterior disponibilização para consulta pública o documento nacional “Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica”, que contará com uma seção destinada ao ensino de língua espanhola e pretende instaurar novo marco teórico e metodológico para o ensino dessa língua na educação básica.

Até os anos 80 os cursos de licenciatura no Brasil formavam professores de espanhol para o ensino médio e o fundamental, só que a maioria era absorvida pelos cursos de línguas de escolas de idiomas, aulas particulares e por empresas. A partir dos anos 90, esse cenário começou a mudar, pois algumas escolas regulares começaram a absorver um bom número de professores, em especial das escolas particulares, apoiadas pela LDB 9394/96 que deixa a critério da comunidade escolar a escolha da língua estrangeira oferecida aos estudantes a partir da quinta série do ensino fundamental e, com isso, algumas escolas públicas passaram a incluir o espanhol. (FERNÁNDEZ, 2008).

A criação, a partir dos anos 80, no Brasil das Associações ligadas ao ensino de línguas estrangeiras contribuiu para o seu fortalecimento, principalmente as associações dos professores de espanhol. Podemos citar como exemplo: a APEERJ (Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, criada em 1981), a APEESP

(Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, fundada em 1983) e a APEMG (Associação dos Professores de Espanhol de Minas Gerais, fundada em 1988).

Outro fator que impulsionou a expansão da LE, nos anos 90, foi a criação, em 26 de março de 1991, do Mercado Comum do Sul, conhecido pela sigla Mercosul,<sup>9</sup> pois apesar de haver uma ligação territorial entre o Brasil e outros países que tem o espanhol como língua oficial foi somente a partir da criação desse bloco econômico que houve uma mudança na relação entre esses países, tendo assim o idioma do país vizinho adquirido uma função comercial.

O Mercosul é um bloco econômico regional criado por decisão política das repúblicas do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, com a assinatura do Tratado de Assunção, e estruturado institucionalmente em dezembro de 1994, com o Tratado de Ouro Preto. O objetivo de sua criação foi a construção de um mercado comum de livre comércio na América do Sul. Em 1998, a Bolívia e o Chile passaram a fazer parte como associados, já a Venezuela, tornou-se membro associado em 2004 e passou a ser reconhecida como membro pleno do Mercosul em 2005.

Em muitos estados, incluído o estado de São Paulo, o espanhol não faz parte do currículo oficial das escolas e, portanto, não é oferecido aos alunos enquanto disciplina obrigatória. Esse fato ocasiona, no campo profissional, pouca possibilidade real de contratação de professores para as escolas regulares um exemplo recente: o estado de São Paulo abriu vagas para professores de espanhol, porém poucos professores foram efetivamente contratados<sup>10</sup>.

Nesse sentido, os professores de espanhol formados são direcionados a atuarem em escolas de idiomas, ligadas a franquias ou não, que oferecem perspectivas de carreira e salarial mais atraentes.

---

<sup>9</sup> “O Mercado Comum caracteriza-se por um conjunto de medidas econômicas que têm por objetivo promover a aproximação e a união entre as economias de dois ou mais países. A profundidade dos vínculos que se criam entre as economias dos países-membros permite que se projete etapas do seu desenvolvimento. Ele permite a livre circulação de mercadorias e requer a circulação de serviços e fatores de produção, ou seja, de capitais e pessoas. Assim, todos os países-membros de um mercado comum devem seguir os mesmos parâmetros para fixar a política monetária, a política cambial e a política fiscal (tributação e controle de gastos do estado). O Mercosul, além de ser um mercado comum, constitui ainda uma união aduaneira, uma vez que seus membros estabeleceram tarifas zero para o comércio intrazona e tarifas iguais para o intercâmbio comercial com terceiros países.” Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2007/04/27/mercado-comum-do-sul-foi-criado-em-1991>. Acesso em 10/11/2014.

<sup>10</sup> No último concurso para professores do estado de São Paulo, em 2013, foram anunciadas 400 vagas para professores de espanhol, mas até a presente data foram convocados apenas 58 professores (informação disponível no site da APEESP: <http://www.apeesp.com.br/web/?p=2978>- Acesso em: 01/06/2014). O que nos leva a concluir que apesar dos grandes avanços que vem ocorrendo no panorama dos estudos do espanhol como língua estrangeira no Brasil ainda há uma grande parte dos professores licenciados que continuam sendo absorvidos pelos cursos de línguas de escolas de idiomas.

A ação mais recente no âmbito do Governo Federal em pró do ensino de línguas estrangeiras no país foi a criação, no ano de 2014, do programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), instituído por meio da Portaria 973, de 17 de novembro de 2014<sup>11</sup>, que tem como objetivos:

propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa. (BRASIL, 2014).

Ao propor a capacitação de estudantes e professores, melhorando a proficiência em uma segunda língua, o programa abre espaço para a valorização das línguas estrangeiras (o inglês, o francês, o espanhol, o italiano, o japonês, o mandarim e o alemão)<sup>12</sup> e, em consequência, dos professores destas, re-posicionando seu papel na sociedade.

No plano internacional, o espanhol vem sendo defendido enquanto um recurso econômico, no âmbito da indústria das línguas. A esse respeito, Berdugo (2006) afirma que:

“La idea que subyace en el concepto “español como recurso económico” es la de buscar puntos de encuentro entre los diferentes sectores de ese conglomerado de actividades, ofrecerles servicios comunes, establecer planes de promoción y comercialización conjuntos, buscar estrategias unificadoras y, en definitiva, fomentar la madurez de esas empresas y la creación de un tejido empresarial más sólido<sup>13</sup>.”

No plano econômico, além da criação do Mercosul, o Brasil faz fronteira com sete países<sup>14</sup> em que o espanhol é a língua oficial ou co-oficial e, por isso, aprender a LE deixou de ser, segundo Sedycias (2005), um luxo intelectual e tornou-se, praticamente, uma emergência nas últimas décadas. Isso porque, se quisermos interagir com este mercado gigantesco temos que aprender a língua do outro, no caso a LE, pois quem quiser comprar certamente poderá fazê-lo em sua própria língua, porém quem quiser vender deverá ter um bom conhecimento da língua e da cultura do outro. (SEDYCIAS, 2005, p.35 e 36).

Há alguns anos para realizar o comércio entre diversos países era necessário o conhecimento de uma *língua franca*, tal como o inglês, mas esse cenário vem paulatinamente mudando, pois tem requerido que os participantes desse mercado internacional estejam cada

<sup>11</sup> A Portaria 973 está disponível em: [file:///C:/Users/home/Downloads/por973\\_idioma\\_sem.pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/por973_idioma_sem.pdf)

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.idiomasemfronteiras.net.br/>. Acesso em 02/01/2015.

<sup>13</sup> Tradução: "A ideia que subjaz o conceito de "espanhol como um recurso econômico" é buscar os pontos de encontro entre os diferentes setores desse conglomerado, oferecer-lhes serviços comuns, estabelecer planos de promoção e marketing conjunto, buscar estratégias de unificação e, finalmente, fomentar a maturidade dessas empresas e a criação de uma comunidade empresarial mais sólida " .

<sup>14</sup> Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai.

vez mais preparados para poder competir com mais eficácia e rapidez. Dessa forma, ao conhecer a língua do possível consumidor o vendedor sai um passo a frente dos outros vendedores envolvidos nesse mercado. (SEDYCIAS, 2005, p.36).

É de suma importância ressaltar que a língua espanhola ocupa, atualmente, a posição da segunda língua estrangeira mais falada no mundo, perdendo apenas para o inglês, e devido a isso quem decidir ignorá-la, segundo Sedycias (2005), estará correndo o risco de perder muitas oportunidades de caráter comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal.

Outro fator que contribui para a expansão das línguas estrangeiras, inclusive a LE, é a crescente mobilidade das pessoas entre diferentes países, isso porque o mundo moderno é “móvel”. Com o aumento do trânsito das pessoas torna-se necessário conhecer outras línguas para que a comunicação possa se efetivar de maneira concreta.

Nesse contexto, consideramos que os aspectos relacionados com as condições materiais da profissão, aliados a outros de caráter histórico, contribuem para a criação de sentidos sobre a língua espanhola e seu ensino no Brasil.

Partimos do pressuposto de que as ações humanas só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas com a utilização da linguagem em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações (BRONCKART, 2008).

Para compreendermos melhor quais sentidos estão sendo produzidos e postos em circulação por escolas de idiomas sobre o papel do professor e sobre o processo de ensino-aprendizagem de espanhol, concordamos com Machado et alii (2009) quando afirmam que:

Para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional. (MACHADO et alii, 2009, p.18).

Em nossa pesquisa nos ocupamos dos textos sobre a atividade profissional, mais especificamente os textos publicitários de escolas de idiomas, sobre os quais passaremos a discutir.

## 2.2 Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os textos publicitários de escolas de idiomas

Nossa pesquisa alinha-se aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente os trabalhos de Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012) e Machado et alii (2009).

A escolha teórica pela proposta de Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012) justifica-se porque ela permite conhecermos as representações do agente-produtor em relação ao contexto físico, social e subjetivo da interação.

A perspectiva teórico-metodológica do ISD nos possibilita, seguindo Machado et alii (2009, p.16-17), “a análise de textos no e sobre o trabalho educacional, que julgamos ser essencial para uma melhor compreensão desse métier”. Dessa forma, a análise de propagandas de escolas de idiomas com o aparato do teórico-metodológico do ISD pode revelar representações sociais que se (re)constroem sobre o professor e seu agir profissional. Machado et alii (2009) afirmam que:

os textos que se referem a determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações. (MACHADO et alii, 2009, p.18).

Esta pesquisa apoia-se no argumento de Carmagnani (2001) de que os sentidos produzidos pelos textos publicitários contribuem e reforçam os efeitos ideológicos produzidos por outros discursos veiculados pela mídia e pelos meios de comunicação sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobre o mercado de trabalho desta área e seus efeitos no mundo globalizado.

Como afirmam Alves e Alves (s/d), os meios de comunicação não são simples formas de transmitirem informação, mas sim textos que revelam significados culturais criados em cada período da história em que estão inseridos. (ALVES e ALVES, s/d, p.6).

Vivemos na atualidade o que convencionou-se chamar *Sociedade da Informação* ou, ainda, como prefere Castells (1999), *Sociedade Informacional*, caracterizada pelo intenso intercâmbio de informações possibilitado pelo uso de tecnologias. Nesse contexto, as informações produzidas e que circulam em publicidades na Internet alcançam um grande

número de leitores (consumidores) que, por sua vez, se apropriam dessas informações de diferentes formas.

Com relação aos textos publicitários das escolas de idiomas é interessante destacar que, atualmente, houve por parte destas um crescimento em investimentos publicitários devido à expansão desse mercado. O site da Associação Brasileira de Franchising (ABF) apresenta numericamente esse crescimento, por exemplo, consta que existe hoje no país trinta e seis franquias de escolas de idiomas que variam de duas unidades até mais de 401, um número expressivo, isso sem contar os cursos que não são ligados a franquias.

Dessa forma, com o aumento da concorrência entre as escolas e o alto investimento em publicidade, elas procuram a partir de seus textos publicitários, de suas estratégias de marketing, utilizando-se da linguagem verbal e não verbal, persuadir o consumidor para que possa se manter no mercado.

Segundo Harvey (2000, p.63-64), o texto publicitário é um poderoso instrumento da pós-modernidade, que promove a cultura do consumo, construindo estilos de ser e representações de identidades que são consideradas como “ideais” para o convívio em sociedade.

No texto publicitário encontramos uma manipulação dos consumidores, pois ele promove a construção de necessidades e desejos, mobilizando a fantasia do consumidor para manter o mercado de consumo lucrativo. (MAGALHÃES, 2005).

O texto publicitário utiliza-se do controle cultural e das construções ideológicas para alcançar seu objetivo, o consumo, seduzindo os consumidores em potencial. E essa percepção do que é a realidade objetiva e o que é apresentado pela publicidade está ligada ao modo pelo qual a sociedade está organizada economicamente, socialmente, ou seja, quanto mais uma sociedade é manipulada pela mídia maior são as alterações dessa percepção. (KEY, 1996).

Dessa forma, na busca dessa manipulação, as escolas de idiomas, a partir de sua publicidade, procuram convencer o consumidor de que este necessita de seus produtos, as línguas estrangeiras, apoiando-se na argumentação de que estas levam à ascensão social e ao sucesso. Segundo Silva (2013), as publicidades valorizam quem sabe uma língua estrangeira e marginaliza os que não sabem, refletindo, assim, o contexto atual da sociedade e, também, ajudando-o a ser produzido.

Partindo do pressuposto apontado por Silva (2013), acima exposto, somos levados a verificar que as propagandas além de venderem os cursos também prescrevem o agir dos professores, pois para eles se manterem nesse mercado também precisam seguir os moldes

que são considerados “ideais”, fazendo com que essas publicidades prescrevam parte do trabalho que deve ser realizado pelos professores.

Para O ISD, toda e qualquer ação individual de produção de linguagem está implicada em uma atividade regulada pelas interações sociais. Sendo assim, ao realizar ações linguísticas há também a realização de um trabalho para a interação e construção das atividades de linguagem que produz sentidos e estabelece as relações sociais. (RODRIGUES, 2010, p.36).

O ISD está inserido, segundo Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012), dentro do interacionismo social, melhor dizendo, é uma corrente dentro dele. O interacionismo social é compartilhado por vários pensadores<sup>15</sup> da área de humanidades, mas ainda não é um movimento formalmente constituído, podemos dizer que é uma orientação epistemológica geral ou um posicionamento epistemológico e político.

O interacionismo social é uma corrente que visa validar dentro do plano científico uma concepção do que é o estatuto do ser humano e considera o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, as quais são reguladas pelas atividades de linguagem e do desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Com isso, abre-se o caminho para a explicação do funcionamento psicológico humano que está, necessariamente, implicado na história das interações humanas. (BRONCKART, 2006, p.122-123).

O ISD, segundo Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012), desenvolve a condução de trabalhos teóricos e empíricos desenvolvidos dentro dos três níveis do programa de referência do interacionismo social, que são: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

Em nossa pesquisa, como faremos uma análise dos textos publicitários, escolhemos como pressuposto teórico para embasar nossas análises o nível dos pré-construídos. Assim, faz-se necessário, para um melhor entendimento dessa noção, definirmos qual é o objetivo desse nível de referência, para apresentarmos, a seguir, as definições segundo o modelo proposto por Bronckart (2009, p. 128-129).

O objetivo do ISD no nível dos pré-construídos é analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, para isso ele parte do princípio de que os gêneros textuais são produtos de uma atividade languageira coletiva, atividade esta que é organizada pelas

---

<sup>15</sup> Bühler (1927), Dewey (1913), Mead (1934), Politzer (1928), Durkheim (1975), entre outros (BRONCKART, 2006, 2008, 2009, 2012).

formações sociais e procuram realizar as adaptações nos formatos textuais e as exigências das atividades gerais.

O ISD parte do princípio de que “participamos das avaliações sociais, aplicamos critérios coletivos de avaliação e julgamos a pertinência do agir dos outros, em relação ao mundo físico, social e subjetivo” (BRONCKART, 2012, p. 43). Logo, a análise da dimensão da vida social do indivíduo constitui-se como pré-construídos históricos, são eles: as formações sociais, com os processos que as constituem e os fatos sociais que geraram; as atividades coletivas gerais, que podem ser languageiras ou não, que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e o ambiente; as atividades de linguagem que comentam as atividades gerais e exploram uma determinada língua natural, se materializando em diversos tipos de textos; e por fim, os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a ser abstraídos dos determinismos da atividade e da textualidade, para, assim, se organizarem em diferentes regimes lógicos.

No nível dos pré-construídos há a menção ao termo *atividades de linguagem*, que chamaremos, deste momento em diante, de *agir languageiro*. O agir languageiro se traduz em um texto, podendo ser definido como a totalidade da unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada, visando a produção de um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então, como unidade comunicativa de nível superior, que corresponde a uma determinada unidade de agir languageiro. (BRONCKART, 2009, p.87).

Partindo do pressuposto de que há um agir languageiro, temos que considerar a ocorrência de um agir geral que, segundo BRONCKART (2009), se decompõe em campos de práticas infinitamente variados, razão pela qual qualquer tentativa de classificação definitiva parece ilusória.

Agir de linguagem, agir languageiro, pode ser decomposto de acordo com o critério de modalidades de suas interações com o agir geral. Filliettaz (2002 *apud* BRONCKART, 2009, p. 140) propõe uma classificação desse tipo, onde há uma distinção entre um agir de linguagem totalmente estruturado pelo agir geral e um agir que é independente de toda estrutura do agir geral.

### 2.3 Condições de Produção de textos

Considerando em uma acepção bem ampla, segundo Bronckart (2012), a noção do que é um texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, seja ela oral ou escrita, podemos citar como exemplo: um diálogo familiar, uma conversa entre amigos, um artigo científico, uma exposição didática, entre outros. Como podemos perceber pelos nossos exemplos, todos são textos, mas de tamanhos diferentes e com suas peculiaridades que os diferem dos outros. Mas entre eles não existem apenas diferenças, possuem também características comuns que nos possibilita denominar todos de textos. Assim,

a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior. (BRONCKART, 2012, p.71).

Os textos diferem pelas suas características, isso porque, segundo Bronckart (2012, p.72), existem múltiplas espécies de textos e estes são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados aos interesses, às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos. Devido à existência de contextos sociais muito diversos e em constante processo de mudança no decorrer da história foram elaborados diferentes modos para se criar um texto, os quais chamamos de gêneros de textos.

Os textos, de diferentes gêneros, além de serem produzidos e contarem com suas características comuns são influenciados pelas condições de sua produção. Segundo Bronckart (2012), “ a situação de ação de linguagem é a expressão geral que designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual.” (BRONCKART, 2012, p. 91).

Os mundos formais são formados por conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori, entretanto, para Bronckart (2012), em uma determinada situação de produção, o agente-produtor dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais.

Dessa forma, a ação de linguagem externa consiste nas características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever. E a ação de linguagem interna são as representações sobre esses mesmos mundos, só que da maneira que o agente as interiorizou, além disso é necessário, segundo Bronckart (2012, p. 91-92), admitir

que essa situação de ação interiorizada que influi realmente na produção de um texto empírico.

Em princípio o pesquisador não tem acesso à situação interiorizada do agente produtor, podemos citar como exemplo nossa pesquisa, não temos como saber considerando as publicidades que tivemos acesso às situações interiorizadas do agente que o levou àquela produção, podemos somente analisar, por meio dos textos, a situação externa, levantar hipóteses, considerando que é um texto publicitário, sobre a intenção do agente de vender seu produto, os cursos de língua espanhola.

E ainda, mesmo que dispuséssemos da situação interiorizada, segundo Schneuwly (1988 *apud* BRONCKART, 2012, p. 92), não seríamos capazes de prever seus textos porque as relações entre uma situação de ação e um texto empírico não podem apresentar um caráter de dependência direta ou mecânica e as representações do agente são apenas um ponto de partida, uma base de orientação.

Ao se produzir um texto algumas representações sobre os mundos são mobilizadas em direções distintas, por isso, para que possamos compreender melhor a produção dos textos de nossa pesquisa, publicidades, apresentamos a seguir como as representações dos três mundos (físico, social e subjetivo) interferem no contexto de produção e no conteúdo temático de um texto.

No contexto de produção são requeridas representações sobre os três mundos e esses conhecimentos vão exercer influências sobre alguns aspectos do texto. O contexto de produção, para Bronckart (2012, p. 92-93), pode ser definido como um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. Muitos aspectos, teoricamente, de uma situação poderiam ser mencionados como (clima, humor, condições físicas), porém Bronckart acentua exclusivamente os fatores que exercem uma influência necessária (mas não mecânica) sobre a organização dos textos. Esses fatores podem ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo social e subjetivo.

Todo texto, no plano físico, resulta de um comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo, portanto todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: o lugar de produção, que é o lugar físico em que um texto é produzido; o momento de produção, que é a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor ou locutor), que é a pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; e, por fim, o

receptor que são as pessoas que podem perceber ou receber concretamente o texto. (BRONCKART, 2012, p.93).

Dentro do plano sociossubjetivo temos o mundo social, onde todo texto é inscrito no quadro das atividades de uma formação social e, sendo mais preciso, no quadro de uma forma de interação comunicativa que acarreta implicações no mundo social (normas, valores, regras), e o mundo subjetivo que é a imagem que o agente dá de si ao agir. Esse contexto sociossubjetivo pode ser decomposto, segundo Bronckart (2012, p.94), em:

- O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.?
- A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- A posição social do receptor (que lhe dá o estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
- O objetivo (s) da interação: qual é do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito (s) que o texto pode produzir no destinatário?

Já no contexto do conteúdo temático não há distinção entre esses três mundos, pois não há uma influência significativa destes. O conteúdo temático ou referente de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentados, isto é, que são traduzidos no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. (BRONCKART, 2012, p. 97).

As informações que constituem o conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento que o agente possui e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear a ação de linguagem. Quando uma ação de linguagem é desencadeada um texto é produzido (BRONCKART, 2012, p.98). Desse modo, o autor afirma que:

a ação da linguagem, como qualquer ação humana, pode ser definida em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das atividades sociais e imputada a um organismo humano singular, e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como conhecimento sobre as diferentes faces de sua própria responsabilidade na interação verbal.(BRONCKART, 2012, p.99).

Outro fator, mencionado por Bronckart (2012, p. 100-101), que exerce influência na produção dos textos é o empréstimo do intertexto que é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações anteriores, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.

Assim, a escolha de determinado gênero apresenta as características de uma verdadeira decisão estratégica, pois o gênero adotado deverá realizar a ação de linguagem de maneira eficaz em relação ao objetivo visado e, também, ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, finalmente, contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2012, p.101).

## 2.4 Reflexões sobre a profissionalidade docente

Bronckart (2006) propõe que a análise do trabalho docente esteja fundamentada em quatro dimensões:

- a) **trabalho real**, que compreende a atividade realizada em uma situação concreta (por exemplo, a atividade do professor em sala de aula);
- b) **trabalho prescrito**, que subentende os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (p.208). Estes documentos podem ser elaborados por instituições (como é caso dos PCNs, no Brasil, organizados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura); empresas (como as diretrizes de escolas particulares que trabalham em redes); grupos de professores e coordenação educacional de instituições de ensino responsáveis pelos PPPs – Plano Político-Pedagógico – ou pelo programa de conteúdos a serem trabalhados em cada série do ensino.
- c) A terceira dimensão de análise do trabalho docente compreende o **trabalho representado** (ou *interpretado pelos actantes*), que permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador - neste caso, o docente. É nesta dimensão que aflora a consciência discursiva dos actantes durante a situação específica de reflexão.
- d) A quarta e última dimensão de análise do agir docente considera o **trabalho interpretativo pelos observadores externos**, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor.

Em Machado et alii (2009) encontramos a utilização dos seguintes conceitos referentes ao trabalho: o prescrito, o realizado e o planejado (também conhecido pelo termo planejado, termo que abordamos em nosso trabalho).

Para que possamos entender melhor as concepções de trabalho aqui apresentadas, é necessário que conheçamos as definições adotadas pela Ergonomia da Atividade referentes ao que significa tarefa e atividade, isso porque nesta linha de pesquisa há uma articulação entre elas.

A tarefa, segundo Amigues (2004 *apud* RODRIGUES 2010, p. 24-25), faz referência ao que deve ser feito e pode ser descrito de forma objetiva em termos de condições de sua realização, objetivos e os meios utilizados. O trabalhador não define a tarefa, nem as condições de sua ação, ou seja, ela já foi prescrita pelos planejadores, o que gera na realidade uma diferença entre o prescrito e o realizado pois foram elaborados por indivíduos distintos.

E a atividade corresponde ao que o trabalhador faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo possível observá-la diretamente, mas sim realizar a interpretação a partir da ação concretamente realizada. A análise da atividade permite compreender a diferença encontrada no conflito entre o prescrito e o realizado e, assim, faz com que o sujeito construa recursos para o seu desenvolvimento profissional. (AMIGUES, 2004 *apud* RODRIGUES 2010, p. 24-25).

Segundo Bronckart (2006), as teorias da Ergonomia da atividade e a Clínica da atividade tem o intuito de demonstrar as diferenças entre o trabalho prescrito e o realizado dando ênfase ao desconhecimento sobre o que realmente corresponde a realidade. Assim, somos levados a perceber que o que é planejado não é o que realmente é realizado, ou seja, a realidade ainda está longe do “ideal” devido a vários fatores (ex: falta de recursos materiais ou até mesmo ligados aos sujeitos que fazem parte do processo) que faz com os profissionais, independentemente da área, enfrentem dificuldades que os levem a encarar o trabalho de uma outra forma, dando abertura a discussões sobre os três tipos de trabalho aqui apresentados: o prescrito, o planejado e o realizado.

As pesquisas mais recentes sobre a profissionalidade docente discutem os tipos de conhecimentos necessários ao professor (SHULMAN, 2005) e os tipos de saberes da docência de Tardif (2002) e Gauthier (2006). Em nossa pesquisa, tomaremos como base alguns conceitos teóricos adotados por estes autores, por considerá-los relevantes em nossas discussões sobre o *corpus* analisado.

Concordamos com Grigoletto (2003) quando esta afirma que:

Ao menos no que se refere ao mito do falante nativo, todos os que lidam com o ensino de línguas estrangeiras estão certamente familiarizados com a força dessa idealização sobre a perfeição de desempenho do nativo em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (GRIGOLETTO, 2003, p.230).

O ato de ensinar é, segundo Gauthier (2006), um ofício universal que possui uma longa história, suas origens remontam a Grécia antiga. E o papel de ensinar, mais precisamente o trabalho do professor, vem sendo estudado por longos períodos e passou por algumas fases até chegar ao momento atual, por isso antes de conhecermos um pouco mais sobre as pesquisas mais recentes faremos um breve percurso pelas três fases identificadas por Gauthier (2006, p. 20-37).

Na primeira fase o ato de ensinar é considerado “um ofício sem saberes”. Neste momento, as pesquisas eram voltadas a compreender os motivos que levavam os alunos a terem êxito ou não na fase escolar. Essas pesquisas consideravam apenas fatores externos ao ambiente escolar e o trabalho do professor não era considerado porque para eles o trabalho do professor não era considerado uma profissão, ou seja, o professor não fazia parte do sistema que interferia no processo escolar (ensino).

Nesse contexto, começaram a circular no senso comum as seguintes concepções relacionadas com a docência:

- a) Basta conhecer o conteúdo, o que reduz o trabalho do professor unicamente ao conhecimento da disciplina;
- b) Basta possuir talento, sendo que nessa percepção ou o professor sabe ensinar ou não sabe. O talento é indispensável a qualquer profissão, mas ele não basta por si, pois o trabalho e a reflexão que o acompanham constituem um suporte essencial;
- c) Basta ter bom senso, isso supõe que o bom senso seja a coisa mais bem partilhada do mundo, e que só haja, conseqüentemente, um senso, ou seja, o bom. O que modernidade, desde o século XIX, nos ensinou é que o senso é plural;
- d) Basta seguir a intuição, que é uma imagem a parte do saber docente, pois se insere numa negação do saber. Seguir a intuição implica em última análise ouvir mensagens de sua consciência arriscando-se a ir de encontro a sua própria razão;

- e) Basta ter experiência, ou seja, ensinar se aprende na prática, errando e acertando. A experiência tem papel muito importante, mas não pode ser a totalidade, ela precisa ser orientada por um conhecimento anterior;
- f) Basta ter cultura, o que nos remete que um professor culto seria o suficiente para a aprendizagem dos alunos. Isto pode auxiliar no processo de aprendizagem, mas não é a fonte única do sucesso, mesmo porque um professor culto pode não obter êxito em seu trabalho, ensinar.

Na segunda fase a visão do senso comum começou a ser questionada e devido a isto surgiram as pesquisas teóricas que buscavam determinar quais eram os princípios específicos, de maneira científica, ligados à docência. Por isto, esta fase ficou conhecida como “saberes sem ofício”.

Essa tendência de formalizar o ensino reduziu sua complexidade, fazendo com que ele não mais encontrasse correspondente na realidade. Podemos citar como exemplo:

- a) As experiências behavioristas que foram realizadas sem considerar de maneira suficiente o papel do professor real;
- b) As experiências inspiradas na psicologia humanista que não se preocuparam com as consequências concretas para o professor a partir das necessidades do aluno, desse modo, confundiram-se o contexto coletivo de ensino com o contexto individual da relação terapêutica;
- c) As experiências baseadas em concepções Piagetianas que imaginaram o ensino como se ele se desenvolvesse numa relação clínica com um único aluno.

Apesar de todas essas pesquisas, das faculdades de Educação terem produzidos saberes formalizados, eles não se dirigiram ao professor real, cuja atuação de verdade se dá em uma sala de aula, mas uma espécie de professor fictício, que atua num contexto idealizado, em que todas as variáveis são controladas. Gauthier (2006) afirma que:

Esse ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber ensinar, esfriou consideravelmente de muitos anos pra cá, principalmente após as críticas epistemológicas formuladas por Schon (1994) em relação à racionalidade técnica, a qual, segundo ele, apresenta o defeito de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. (GAUTHIER, 2006, p. 27).

O fracasso do projeto da ciência da educação, de definir o trabalho do professor de maneira científica, contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente e reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não pode dar-lhe nada de útil.

Nos últimos anos importantes esforços foram realizados, tanto na América quanto na Europa, com o intuito de descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula, o que nos remete a terceira fase, a atual. Nessa fase houve a preocupação em não repetir os mesmos erros das fases anteriores.

Por isso, os trabalhos, desta fase, vêm buscando uma conciliação entre as duas perspectivas, a realidade do professor e a científica, levando em consideração que muitas lacunas ficarão incompletas, mas conseguindo identificar os saberes próprios ao ensino com a mobilização de vários saberes, os quais auxiliam o professor em responder e atender as exigências específicas das diversas situações concretas de ensino. Nessa fase, devido a perspectiva adotada, o ato de ensinar é conhecido como “um ofício feito de saberes”

Neste momento, iremos apresentar, de forma sucinta, as pesquisas recentes dos três teóricos, Shulman (2005), Tardif (2002) e Gauthier (2006), que estão inseridos nesta fase atual e que discutem a profissionalidade docente. Começaremos a apresentação, de forma cronológica, com o trabalho de Shulman (2005), isso porque apesar da data da obra utilizada nesta pesquisa, uma tradução datada de 2005, ser posterior a obra de Tardif (2002), seu trabalho foi realizado primeiro que os demais, isso porque o trabalho original, em língua inglesa, é de 1987.

Shulman (2005) nos diz que, para o professor, a base de conhecimento necessária para o ensino é composta por três conhecimentos: o conhecimento específico do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento específico do conteúdo se refere, como o próprio nome diz, aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona e inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos e procedimentos da área quanto aquelas relativas à construção dessa área. Já o conhecimento pedagógico geral contempla, entre outros, teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; entendimento da realidade dos alunos e dos contextos educacionais; conhecimento de fins, metas e propósitos da educação e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo compreende o saber como ensinar. (SHULMAN, 2005).

Segundo Tardif (2002), o professor deve possuir um conjunto de saberes para que possa, efetivamente, realizar o seu trabalho. Para ele os saberes são plurais, compostos pelos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. De acordo com Tardif, esses saberes são essenciais ao professor porque ele deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa e conhecimentos ligados às ciências

da educação e à pedagogia e, também, saberes baseados em suas experiências, a prática. (TARDIF, 2002).

Gauthier (2006), assim como Tardif (2002), também vê o trabalho do professor formado por uma pluralidade de saberes, pois segundo ele, o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (GAUTHIER, 2006, p. 27). Porém, segundo Cardoso, Pino e Dorneles (2012), percebe-se que Gauthier se preocupa em aprofundar mais seus estudos sobre os saberes, pois em seus trabalhos há um detalhamento maior sobre os saberes adquiridos e mobilizados pelos professores durante sua formação e no exercício da docência.

Os saberes descritos por Gauthier (2006) são: o saber disciplinar, o saber curricular, saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e saber da ação pedagógica. Apesar desta classificação feita dos saberes, os quais explicaremos mais detalhadamente no decorrer deste texto, percebemos, através da abordagem feita pelo autor, que sua atenção está voltada em argumentar em favor da profissão teórica do professor, ou seja, da profissionalização da docência, e esta profissionalização está intimamente ligada à legitimação e institucionalização dos saberes dos professores.

Discorreremos até agora sobre a posição adotada por Gauthier (2006) sobre a profissionalidade docente e seus saberes, mas para elucidar essa questão faz-se necessário apresentarmos qual a classificação dos saberes feita por ele e o seu entendimento a respeito de cada uma delas. Segundo Gauthier (2006):

Saberes disciplinares: são produzidos por pesquisadores e cientistas ligados a atividades de pesquisas científicas nas diversas áreas de conhecimento. De maneira mais clara, podemos dizer que este saber é saber a matéria, ou seja, o professor precisa conhecer a matéria que ensina.

Saberes curriculares: é o conhecimento dos programas escolares, que na maioria dos casos os professores não fazem e não têm influências sobre eles, mas deve conhecê-los para que possam fazer o seu planejamento e avaliação. Os programas provêm das esferas administrativas e são implantados, por exemplo, por diretrizes oficiais.

Saberes das ciências da educação: são os conhecimentos profissionais relacionados à escola, ou seja, sua organização, seu funcionamento e, também relacionados à própria profissão.

Saberes da tradição pedagógica: está relacionado ao uso, ou seja, as representações que cada professor possui do cotidiano da profissão (que inclui os seus alunos, os professores,

a escola). Essas representações são construídas antes do ingresso na profissão, até mesmo antes de escolhê-la com profissão a ser seguida.

Saberes experienciais: são construídos em um processo individual de cada professor, pois estão relacionados à experiência e ao hábito. Essas experiências únicas e/ou repetitivas acabam permanecendo confinadas ao segredo da sala de aula, pois os professores fazem seus julgamentos e elaboram suas estratégias e não os tornam públicos.

Saberes da ação pedagógica: é quando os saberes experienciais dos professores tornam-se públicos, sendo testados e validados. A jurisprudência particular do professor não serve para o reconhecimento profissional, mas a pública sim e, com isso, possibilita a construção de uma teoria da pedagogia.

Ao considerarmos as perspectivas desses autores, os conhecimentos de Shulman (2005) e os saberes de Tardif (2002) e Gauthier (2006), nos deparamos com mais um ponto diretamente ligado ao trabalho do professor que é a utilização do método utilizado por esses professores para ensinar aplicando esses conhecimentos e saberes. Os métodos variam de uma época para outra, por exemplo, no Brasil iniciou-se o ensino das línguas estrangeiras modernas pelo mesmo método utilizado pelas línguas clássicas, Grego e Latim, pelo método da tradução, e foi somente em 1931 que o método direto, o ensino da língua pela própria língua, foi implementado oficialmente.

No Brasil, segundo Leffa (1999), durante o império e a república, assim como na história geral do ensino de línguas foi dado ênfase ao método e o grande problema na aplicação dos métodos foi sempre o professor, que em qualquer época e lugar, parece ter atrapalhado a implementação da metodologia.

Após a chegada das máquinas ditas inteligentes, computadores, percebeu-se que uma metodologia implementada por uma máquina não é totalmente confiável e que o verdadeiro professor é insubstituível (LEFFA, 1999). Estamos vivendo o momento em que o professor não é o problema, e sim mais um “elemento” nessa busca pelo aprendizado. E as novas tecnologias modificam o papel do professor.

As concepções relacionadas com o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem em geral e de línguas estrangeiras, mais especificamente, ao longo do tempo servem de base para as nossas análises, as quais passaremos a apresentar.

### 3 – ANÁLISES

*Neste capítulo, apresentamos o modelo de análise de textos segundo os pressupostos teóricos do ISD e a classificação dos elementos recorrentes da publicidade, em seguida, as análises do folhado textual dos panfletos de escolas de idiomas. E, finalizamos, analisando o contexto de produção e os sentidos que os panfletos fazem circular sobre a docência, mais precisamente a de LE, e sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.*

#### 3.1 A análise de textos segundo o modelo de análise do ISD

Os procedimentos de análise do ISD foram desenvolvidos por Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012) e em Machado & Bronckart (2004) e são utilizados para identificar nos textos as categorias interpretativas.

Para Bronckart (2012), o agir languageiro que designa a realidade languageira é constituído de práticas de linguagem situadas, que são realizadas por meio de textos. Assim, o texto corresponde a uma unidade comunicativa ou interativa global que tem como intuito produzir, por meio do agir languageiro, um efeito sobre os envolvidos na situação textual (o destinatário, o espaço, o tempo, entre outros).

Os textos são qualificados, segundo Bronckart (2006), como:

todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/linguísticas das atividades da linguagem dos membros de um grupo. Sendo assim, se um texto mobiliza unidades linguísticas, não constitui em si mesmo uma unidade linguística; suas condições de abertura, de fechamento (e provavelmente de planificação geral) não são da competência do plano linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que a gerou. É a razão pela qual classificamos o texto como unidade comunicativa. (BRONCKART, 2006, p. 13).

Dessa forma, para Bronckart (2008, p.35), como o texto está inserido em um contexto que envolve tanto o seu momento de produção atual como as manifestações já existentes a este respeito, a interpretação de um texto seria, principalmente, a interpretação das figuras interpretativas da ação que estão nela contidas, ou seja, a interpretação da ação humana.

Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012) defende que os textos são produzidos pela operacionalização de mecanismos estruturantes heterogêneos e frequentemente facultativos e que, às vezes, exploram recursos linguísticos por concorrência. Isso porque, quando um texto é construído o seu produtor faz escolhas referentes à combinação dos mecanismos de suas modalidades linguísticas.

Nessa perspectiva, os gêneros de textos constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sociodiscursivas para que os textos sejam adaptados as atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social. Em razão desse estatuto os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sociodiscursivas. (BRONCKART, 2006, p. 13).

Bronckart (2006, 2008, 2009, 2102) inspirou-se nos trabalhos de Benveniste (1959), que propõe a distinção entre “história” e “discurso”, de Weinrich (1973), entre “mundo comentado” e o “mundo narrado” e a de Simonin-Grumbach (1975), que tentou formalizar as operações dos planos enunciativos, e propôs uma reanálise das operações que os tipos de discursos subentendem fazendo duas intervenções binárias. São elas:

Para a primeira, (disjunção-conjunção), as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado estão explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não estão (ordem do EXPOR). Para a segunda, as instâncias de agentividade verbalizadas estão postas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem (implicação), ou elas não estão (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, assim, quatro “atitudes de locução” que chamamos de mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. (BRONCKART, 2006, p.14).

Considerando essas quatro “atitudes de locução” podemos identificar quatro tipos de discursos, discursos este que são classificados, segundo Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012), da seguinte forma:

- Discurso interativo: é marcado pela construção do texto com as formas verbais e os pronomes de primeira e segunda pessoa, ou seja, eles participam da ação do texto, existe uma interação. Há, também, referências explícitas ao contexto de produção e os tempos verbais utilizados são os que possibilitam a relação entre o conteúdo e o momento de produção. Há a predominância da conjugação verbal no tempo presente e no imperativo, isso porque ao utilizarmos o imperativo, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo.

- Discurso teórico: há a ausência de termos que marquem a presença dos participantes, ou seja, não há referência da interação entre os participantes, o tempo e o lugar de produção.
- Relato Interativo: é marcado por meio de unidades linguísticas que fazem indicio da interação entre um dos participantes (primeira pessoa) e a utilização do tempo verbal que faz com que os acontecimentos narrados estejam longe do momento de produção.
- Narração: existe neste tipo de discurso a ausência de qualquer interação entre os participantes, o tempo e o espaço. O que faz com que o acontecimento narrado seja separado do momento da interação, melhor dizendo, da produção.

Um dos pressupostos do ISD referente à análise de textos proposto por Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012), o qual consideramos de extrema importância para esta pesquisa, é a criação do modelo de arquitetura interna dos textos que se concentra na análise do folhado textual<sup>16</sup>, dividida em três procedimentos, são eles:

- Infraestrutura global do texto: a qual pode ser dividida em plano geral (global) do texto, tipos de discurso e sequências.
- Mecanismos de textualização: divididos em conexão, coesão nominal e verbal.
- Mecanismos de responsabilização enunciativa: constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto.

Ao realizar uma análise, segundo o modelo do ISD, além de utilizar esses três procedimentos, é necessário compreender o contexto de produção do texto<sup>17</sup>, tanto em um nível mais geral do contexto, quanto no nível de ação de linguagem que dá origem ao texto. Isso porque o contexto exerce uma influência considerável na produção, pois é a partir dele que levantamos as hipóteses de quem escreveu o texto, para quem escreveu, onde escreveu e com qual intuito, ou seja, o porquê este texto existe. (BRONCKART, 2008).

Como foi possível perceber pela teoria aqui exposta, o ISD volta sua preocupação para a análise de textos considerando sua produção. Bronckart (2006) afirma que:

o ISD está centrado, com efeito, quase exclusivamente sobre a vertente produção de textos, em detrimento de sua recepção, o que constitui indiscutivelmente uma limitação da caminhada em seu estado atual. (BRONCKART, 2006, p.20).

---

<sup>16</sup>Serve para explicitar a organização interna do texto. “Essa metáfora do “*feuilleté*” (folhado) é inspirada na que foi introduzida por S. Haller em seu *Mémoire de licence* (1995) dedicado ao “folhado enunciativo”.” (BRONCKART, 2012, p. 119).

<sup>17</sup> Para maiores informações ver capítulo 2, item 2.3.

Nesse sentido, o autor evidencia a necessidade de ultrapassar essa situação e empreender pesquisas sobre mecanismos de interpretação textual. Em nossa pesquisa ainda que nos ocupemos do contexto de produção, inevitavelmente empreendemos um movimento interpretativo.

### 3.2 - Procedimentos e categorias de análises

A partir da fundamentação teórico-metodológica do ISD, principalmente aquelas expostas por Lousada (2010), procederemos à análise de textos a partir do modelo de organização interna, ou da arquitetura interna dos textos.

A análise dos textos em nossa pesquisa seguiu os pressupostos abordados por Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012), que propõe o modelo da arquitetura interna dos textos que concentra a análise do folhado textual, esta análise pode ser feita em textos de diversos gêneros, por isso a utilizamos para este trabalho que ocupa-se de textos publicitários.

Seguindo essa proposta (BRONCKART, 2006, 2008, 2009, 2012 e LOUSADA, 2010), a análise foi dividida em três etapas:

- a) *infraestrutura global do texto* que aborda o plano geral do texto, os tipos de discursos e suas sequências;
- b) *mecanismos de textualização* que são divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal;
- c) *mecanismos de responsabilização enunciativa* que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto.

Tomamos de empréstimo de Bronckart (2009) a seguinte ilustração (Figura 2), que serve de base para uma melhor compreensão sobre as categorias de análise:

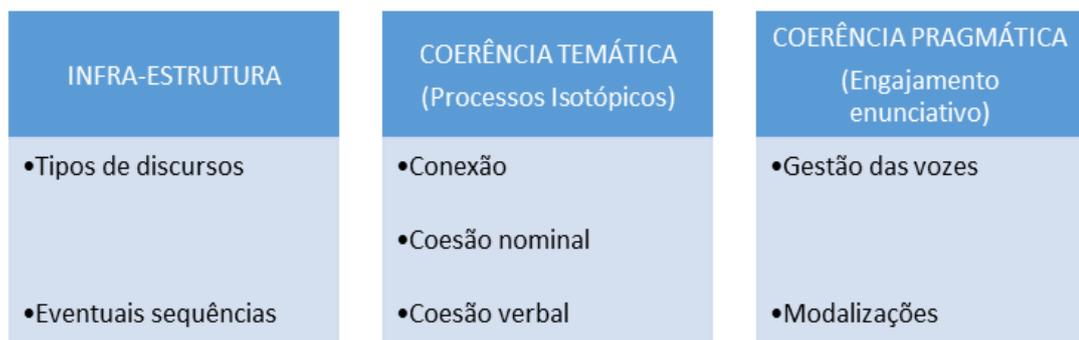


Figura 2: Fonte Bronckart (2009, p.147).

A distinção, acima, dos níveis de análise, segundo Bronckart (2012), responde de maneira adequada à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição proposta pelo ISD está baseada, mais profundamente, na constatação do caráter hierárquico de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2012, p.119).

A infraestrutura geral do texto é considerada como o nível mais profundo da análise, a qual é composta, segundo Bronckart (BRONCKART, 2009, p.128; 2012, p.120), por três mecanismo, são eles:

- a) O plano geral: que refere-se à organização do conjunto do conteúdo temático e é mostrado de forma visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo (que é de ordem cognitiva, ou que não parece indicar uma reformatação semiótica particular).
- b) Os tipos de discursos: que podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estrutura linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição do texto, em outras palavras, é as designações de diferentes segmentos que o texto comporta ao mesmo tempo (ex: narração, discurso).
- c) As seqüências: designam modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto (seqüências narrativas, explicativas, argumentativas, etc).

No nível intermediário, os mecanismos de textualização, em particular as séries isotópicas<sup>18</sup> de organizadores e de retomadas nominais, contribuem para marcar ou “tornar mais visível” a estruturação do conteúdo temático estabelecendo sua coerência fundamentalmente articulados a linearidade do texto, dessa forma, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto (BRONCKART, 2012, p.119-122).

Distinguimos, segundo Bronckart (2012, p.122-129), três mecanismos de textualização:

- a) A conexão: os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática. São realizados por organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma seqüência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas.

---

<sup>18</sup> Definição: as séries isotópicas buscam assegurar a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

- b) A coesão nominal: os mecanismos de coesão nominal têm a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais.
- c) A coesão verbal: os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que tem valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e, além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que os dois outros mecanismos de textualização e dos tipos de discursos em que aparecem.

Os mecanismos enunciativos na medida em que parecem ser pouco dependentes da linearidade do texto (a distribuição das modalizações, por exemplo, é quase independente da progressão do plano de texto), podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. (BRONCKART, 2012, p. 119-120).  
Esses mecanismos enunciativos:

contribuem mais claramente que os precedentes, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Visando mais diretamente a orientar a interpretação do texto por seus destinatários, e esses mecanismos operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequências). (BRONCKART, 2012, p. 130).

Distinguimos, segundo Bronckart (2008, 2009, 2012) dois mecanismos enunciativos:

- a) O posicionamento enunciativo e vozes;
- b) As modalizações na tradição gramatical.

O autor (ou agente-produtor do texto), dentro do posicionamento enunciativo e vozes, à primeira vista, é quem assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, o que, ao contrário, atribui de forma explícita essa responsabilidade a terceiros (Ex: segundo “autor”). A identificação dos posicionamentos enunciativos, entretanto é um problema bastante

complexo considerando que ao produzir seu texto, na verdade o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras são diferentes das do mundo empírico em que está mergulhado. Dessa forma, partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. As vozes podem, no texto, estar implícitas; não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas. (BRONCKART, 2012, p. 130).

Bronckart (2012, p. 130-131) considera que as diferentes vozes podem se expressar em um texto, podendo ser reagrupadas em três subconjuntos:

- a) A voz do autor empírico;
- b) A vozes sociais, que são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto;
- c) E as vozes dos personagens (de pessoas ou instituições) que estão diretamente implicadas no percurso temático.

O outro mecanismo enunciativo, as modalizações, são na tradição gramatical as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e servem para explicar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do próprio processo de semiotização. A modalização se realiza por meio de unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamamos de modalidades: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais, etc. (BRONCKART, 2012, p. 131-132).

Desde Aristóteles muitas classificações dos tipos de modalizações tem sido propostas, Bronckart (2012, p.132) nos apresenta quatro:

- 1) Modalizações lógicas: são responsáveis pelo julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas;
- 2) Modalizações deônticas: avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais;
- 3) Modalizações apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo dos fatos;
- 4) Modalizações pragmáticas: introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente.

### 3.3 Classificação dos elementos recorrentes da publicidade

A publicidade utiliza-se em sua construção da junção de elementos verbais e não verbais, sendo que, segundo Gonçalves (1998, p.41), nas mensagens verbais, o texto verbaliza-se linearmente e nas mensagens não-verbais a textualização é a-linear. Isso ocorre porque o texto publicitário tem um propósito específico que é influenciar o comportamento do possível consumidor.

Dentro dessa perspectiva existe uma ligação entre todos os elementos, ou seja, a linguagem verbal assume relacionamentos com os outros códigos presentes (a imagem, a cor, o foco, a luz) que substituem as palavras, dessa forma, essas peculiaridades tornam sua comunicação altamente eficiente. (GONÇALVES, 1998, p.41)

O texto publicitário, neste caso a publicidade de escolas de idiomas, utiliza-se desse relacionamento entre os códigos para constituir seu produto final, é um trabalho que requer conhecimento e aplicação de técnicas pois o texto requer uma “textura (...) que faça com que ele não seja um amontoado aleatório de palavras e imagens” (KOCH & TRAVAGLIA, 1995, p.26 *apud* GONZALES, 2003, p.13). Isso porque todos os elementos presentes na publicidade devem trabalhar em conjunto para que realmente haja um “produto final”, capaz de transmitir sua mensagem ao receptor (consumidor).

Todos os elementos presentes na publicidade tem como função agilizar o consumo, segundo Martins (2012), a função do anúncio é cumprida e eficaz quando ele consegue transformar o produto em objeto de prazer, apresentando-o como solução para os problemas dos receptores (consumidores), ou seja, quando cria a necessidade de consumo.

Para que possamos compreender melhor a função dos elementos não verbais presentes nos panfletos analisados utilizaremos como base a classificação dos elementos presentes, de forma recorrente, na estrutura da maioria dos anúncios publicitários impressos, realizada por Gonzales (2003, p.18-36), são eles: o título, a (s) imagem(ns), a luz, o foco, a (s) cor(es), o texto, a marca e o slogan.

O título é, normalmente, grafado em letras maiores, com uma mensagem original e criativa, isso porque tem como função fazer com que o leitor da publicidade se atente ao sentido que ele tem e continue a leitura do produto ou do serviço oferecido. No título a principal preocupação não está no conteúdo informacional a ser divulgado, mas sim em prender a atenção do receptor (possível consumidor), utilizando-se de recursos estilísticos e expressivos para criar um elemento surpresa.

As publicidades, às vezes, possuem um subtítulo que aparece em letras menores que o título e tem como função completá-lo, como dito por Martins (2012) é uma resposta sintética ao que é proposto pelo título.

A imagem é uma ilustração que, frequentemente, compõe a publicidade impressa, ela tem a função de dar “vida” a publicidade chamando a atenção do consumidor para o texto publicitário e despertar o desejo da compra. Essa imagem pode ter significado denotativo ou conotativo, e este significado é delimitado pelo título, que é a mensagem verbal que orienta a significação da imagem, ou seja, um está totalmente interligado ao outro.

Outro aspecto pertinente a imagem é a luz e o foco, pois são eles que irão direcionar o olhar do receptor, quando olhamos para uma imagem a vemos por inteiro e não em partes, isso porque, por exemplo, ao olharmos uma árvore a vemos por inteira e não em partes (folhas, galhos, tronco, raízes), apesar de saber que as partes que constituem o todo. Segundo Vestergaard & Schroeder (2004), quando lemos uma página e examinamos a ilustração o nosso olhar se move do canto superior esquerdo para o inferior direito, ou seja, a leitura é feita em diagonal e com isso a luz e o foco são direcionados para imagem ressaltando esses pontos, valorizando, dessa forma, o que é considerado mais importante. Essa leitura em diagonal não constitui um princípio universal das publicidades, mas está presente em muitas delas.

As cores estão presentes em todas as publicidades, tanto nos elementos verbais como nos elementos não verbais, temos as cores das imagens, das letras, do fundo. As cores são recursos utilizados para transmitir significados e persuadir o receptor (consumidor), sendo que seus significados variam de uma sociedade para outra e seguem tendências da moda. As cores são fundamentais na publicidade, pois devem ser utilizadas de acordo com as reações psicológicas que podem gerar receptor (consumidor).

A análise do significado das cores presentes em determinada publicidade deve ser realizada de acordo com o contexto em que estão inseridas, isso porque uma mesma cor pode assumir diversos significados. A(s) imagem(ns), a disposição de todos os elementos e a coerência textual irão definir o significado que a cor irá transmitir, novamente temos a união de todos os elementos para haver uma real significação.

O Texto é a mensagem verbal que vem, normalmente, abaixo da imagem da publicidade, ele tem o intuito de informar sobre o produto ou serviço divulgando a ideia e persuadindo o leitor. O texto deve criar convicção no leitor através de provas racionais que se apoiam em coisas e fatos lógicos, argumentos incontestáveis, que variam das características do produto a fatores externos. Entretanto, não entraremos, a fundo, nessa questão textual

apresentada por Gonzales (2003), pois os textos das publicidades por nós analisadas será realizado segundo o modelo de análise do ISD.

A marca é, nas palavras de Rabaça e Barbosa (2002), o símbolo da organização. A marca não é sinal de qualidade, mas da qualidade, ela deve ter um produto tão bom quanto a própria marca, ou seja, às vezes, não é produto que é vendido e sim a marca. Ela pode ser apresentada sob a forma nominativa ou logomarca, quando faz uso de uma palavra, exemplo o nome da empresa, e figurativa, quando é um símbolo visual (imagem), mas apesar dessa distinção ambos os formatos são chamados de logotipo.

E finalizando, temos o slogan, que é uma frase concisa, marcante, geralmente incisiva, atraente que demonstra as qualidades e superioridade de um produto, serviço ou ideia. Normalmente ele aparece abaixo da marca da publicidade e repete de forma breve, positiva, rítmica e compreensível as informações dadas do produto ou serviço anunciado. Em publicidade, costuma-se utilizar o mesmo slogan em todas as peças de uma campanha publicitária ou durante longos períodos de tempo.

### **3.4 Análise dos dados**

Dividimos, por questão metodológica, nossa análise em três seções: começamos pela análise individual de cada publicidade, identificando os elementos não verbais e realizando a análise da infraestrutura do texto, segundo o ISD; em seguida, analisamos o contexto de produção, identificando a que gênero textual as publicidades pertencem, quem o escreveu, para quem escreveu e com qual intuito; e finalizamos com a análise geral do folhado textual, a qual foi realizada em três subseções, isso porque esta análise se divide em análise da infraestrutura, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos de enunciação, sequência esta que parte do nível mais profundo até o mais superficial.

Não há uma seção dedicada à análise exaustiva dos elementos não verbais das publicidades, mesmo porque isso fugiria à nossa proposta que é a análise de textos segundo o modelo do ISD. Porém, no gênero por nós analisado, a publicidade, é impossível desconsiderarmos esses elementos porque o texto publicitário tem como característica justamente a inter-relação de elementos verbais e não verbais.

É muito importante salientar que apesar de nossa análise dos textos verbais ser pautada pelo modelo do ISD, esses textos são compostos, de forma recorrente, segundo Gonzales

(2003, p. 40 e 41), por “frases de situação”, pois necessitam do contexto em que se acham inseridas para ganhar sentido completo. O texto (frase) do título é constituído por palavras que só são compreendidas se o leitor olhar para as imagens e ler os demais textos apresentados na sequência, ou seja, todos os elementos estão amarrados formando uma só unidade.

### 3.4.1 Análise das publicidades de escolas de idiomas

Apresentaremos os resultados das análises individuais de duas publicidades de cada franquia, divulgadas entre os anos de 2011 e 2014. Nas análises, primeiramente, iremos identificar os elementos recorrentes, segundo Gonzales (2003), e em seguida analisaremos a Infraestrutura dos textos segundo o modelo de análise de textos do ISD.

#### 3.4.1.1 Publicidade CCAA (2013/1)

Se você não quer sofrer as consequências de mandar mal no inglês ou no espanhol, é melhor estudar no CCAA. São mais de 50 anos ensinando com uma metodologia exclusiva, que envolve o aluno na cultura dos países que têm o inglês ou espanhol como primeira língua. Assim, desde o início, ele passa não só a falar, mas também a pensar em inglês ou em espanhol.

\*O aplicativo CCAA é parte integrante do material didático, disponível inicialmente para o Teen Course e o Adult Course.

Estude com o aplicativo CCAA para tablet.\*  
Conheça nossos cursos em [ccaa.com.br](http://ccaa.com.br) **3498 4342**

Figura 3: Fonte <http://www.jornalodiario.com.br/TNX/conteudo.php?cid=22880&sid=217>

O título está grafado em letras bem maiores que os demais textos, é formado por uma composição de luzes amarelas. Essas luzes nos remetem ao vídeo da campanha que é a apresentação de um programa de perguntas e respostas, isso porque no vídeo as luzes se

acendem e, como já mencionamos, a publicidade faz parte de uma campanha maior, é uma parte dela, é um resumo do vídeo, está ali para nos lembrar algo que já foi dito. O título cumpre sua função, segundo Gonzales (2003), de chamar a atenção do leitor (consumidor), isso porque é criativo e constituído por recursos estilísticos e expressivos. Ele sintetiza o conteúdo que se quer comunicar, em tom imperativo.

Na seqüência, logo abaixo do título, temos o subtítulo que está grafado na cor preta com letras bem menores, se comparadas as do título, e maiores que as dos demais textos presentes na publicidade. O subtítulo é o slogan da escola<sup>19</sup>, “Você se garante ou a língua derruba você?”, que é outro elemento recorrente nas publicidades.

Um elemento muito importante é a luz e o foco, isso porque direciona a leitura conforme a disposição dos elementos. Ao fazermos a leitura em diagonal (VESTERGAARD & SCHROEDER, 2004), temos como primeira informação a imagem de Samuel Jackson, ator americano, no canto superior esquerdo, e em seguida passamos pelas outras imagens, pelo texto e por fim, no canto inferior direito, temos o contato da escola (e-mail e telefone). Com isso percebemos a relevância que é dada à imagem do artista americano, que retomaremos mais adiante, e ao contato da escola, pois após a leitura da propaganda, o leitor (consumidor) tem como única opção procurar a escola e matricular-se.

Porém se fizermos a leitura de cima para baixo, isso porque a leitura em diagonal não é única leitura possível, teremos como primeira informação o logotipo da escola, ou seja, a informação mais importante segunda essa leitura é a marca da escola, ou seja, é a marca CCAA que está sendo oferecida no anúncio, não é qualquer curso de línguas, mas o do CCAA. Em seguida temos o título e o subtítulo e em suas laterais temos as imagens e, por fim, na parte inferior, os textos informativos grafados na cor branca em letras bem menores que as demais.

O foco é muito trabalhado na disposição das imagens, isso porque elas são apresentadas em planos diferentes. Em primeiro plano temos a imagem de Samuel Jackson, o que denota a importância dada a figura pública do ator americano. Logo atrás do ator, em segundo plano, temos a roleta que é composta, principalmente, pelas cores azul, vermelho e branco que são as cores da bandeira dos Estados Unidos da América (EUA)<sup>20</sup> e da Inglaterra<sup>21</sup>, o que denota que não estão falando de “qualquer” inglês, mas sim o falado na

---

<sup>19</sup> Esse slogan se repete em várias campanhas, de anos diferentes, do CCAA. Essa informação foi possível pois ao realizar a constituição do *corpus* tivemos acesso às publicidades de outras campanhas.

<sup>20</sup> Ver anexo 1.

<sup>21</sup> Ver anexo 2.

Inglaterra e, principalmente, nos EUA, isso porque a figura do ator americano nos leva a essa percepção; e ao fundo temos a imagem do “verde” (árvores ou arbustos) e , logo atrás, em último plano, temos a imagens de alguns prédios, que apesar de não ser um “retrato fiel” da cidade de Nova York a identificamos pela imagem do *Empire State*<sup>22</sup> , o que nos remete novamente ao inglês falado nos EUA.

A partir das imagens, que estão presentes no panfleto, e das informações presentes na roleta, *as consequências*, somos levados a refletir sobre os perigos da selva, não estamos falando de uma selva real, mas de uma selva de “pedra”, que é uma metáfora das grandes cidades, ao mundo moderno, onde para conseguir sobreviver é preciso falar uma língua estrangeira.

As cores presentes no panfleto nos remetem ao inglês americano e britânico, isso porque consideramos que a função das cores é causar reações psicológicas nos leitores (consumidores) (GONZALES, 2003), pois há a predominância das cores presentes na bandeira dos EUA e da Inglaterra. Apesar do espanhol ser mencionado no panfleto como uma das línguas oferecidas pela escola, suas cores não são retratadas de forma perceptível no panfleto, o que nos remete à valorização dada a língua inglesa.

Iniciaremos, neste momento, a análise dos elementos verbais. O anúncio é composto por um texto, o título, em inglês “*Talk or face the consequences*” (fale ou encare as consequências), tema da campanha publicitária do ano de 2013, em que ou o indivíduo fala a língua estrangeira ou encara as consequências, violentas, como percebemos no panfleto: “*ghost attack*” (ataque de fantasma), “*shark attack*” (ataque de tubarão), “*bee attack*” (ataque de abelhas), “*zombie attack*” (ataque de Zumbi).

Na sequência, há o texto: “Você se garante ou a língua derruba você?”, o qual nos remete ao discurso interativo, pois apesar de não haver mencionado explicitamente o tempo da interação ele é subentendido como o momento da leitura do panfleto no qual o emissor (agente-produtor) fala diretamente com o receptor (leitor/consumidor) por meio de uma pergunta em que se dirige diretamente ao receptor pelo pronome pessoal de segunda pessoa “você”, o que leva à reflexão no receptor mobilizando ele a dar uma resposta, ou seja, a

---

<sup>22</sup> É um dos cartões postais da cidade de Nova York, uma construção de 102 andares de estilo Art déco localizado na intersecção da 5ª Avenida com a West 34th Street na cidade de Nova York. Seu nome deriva do apelido do estado de Nova York. Foi considerada uma das estruturas mais altas do mundo por mais de quarenta anos, desde a sua conclusão em 1931 até que a construção da Torre Norte do World Trade Center foi concluída em 1972. Ele possui 365 mil toneladas e 73 elevadores. As luzes mudam de acordo com o dia e datas comemorativas. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Empire\\_State\\_Building](http://pt.wikipedia.org/wiki/Empire_State_Building). Acesso em 01/01/2015. Para maiores informações acessar o site oficial: <http://www.esbnyc.com/pt>.

forma interrogativa falada diretamente leva a uma interação que supõe uma ação do receptor, o consumo.

É constante, nessa publicidade, a interação com o leitor através do pronome “você”, o encontramos novamente no texto seguinte: “Se você não quer sofrer as consequências de mandar mal no inglês e no espanhol, é melhor estudar no CCAA”. Desse modo, caracterizamos este texto como um discurso interativo, pois instaura de forma explicitamente marcada seu interlocutor, com o pronome pessoal você. No, plano geral, esse texto tem como resumo a ideia de que ou você **fala** o espanhol e/ou inglês ou terá que enfrentar as consequências de não “dominar” a língua.

Na sequência, o leitor encontra um pequeno texto que apresenta informações sobre a história do CCAA e sua metodologia, o qual é organizado sob o formato de discurso teórico, com o predomínio da conjugação verbal em terceira pessoa, cujo o intuito é distanciar o emissor do que está sendo enunciado, dando, dessa forma, a ele a impressão de que o conteúdo apresentado é verdadeiro, tendo assim o texto credibilidade de suas informações. No plano geral temos as qualidades que a escola possui, métodos, entre outros benefícios que podem ser subentendidos.

Ao apontar que a escola tem um método exclusivo que envolve o aluno na cultura do inglês e/ou espanhol como primeira língua e o aluno não só aprende a falar, mas a pensar em inglês e em espanhol, apresenta de forma implícita que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira só ocorre de maneira efetiva se existirem métodos exclusivos, acesso à cultura e a construção do pensamento através da língua estudada.

No texto, o trabalho do professor é apresentado de forma implícita por meio do uso que este faz dos métodos de ensino expostos pela escola, isso porque como já existe um método exclusivo a ser seguido, o professor não tem opção de escolha e sua aula será prescrita pelos métodos.

A composição geral da publicidade nos permite interpretar que exige-se desse professor, além da competência linguística, a competência cultural, pois o texto informa que desde o início das aulas o aluno terá acesso à cultura dos países que possuem essas línguas como primeira, novamente o trabalho do professor é prescrito. Podemos inclusive interpretar a associação com a ideia de que o professor é nativo, ou pelo menos o desejável é que seja nativo, resgatando um ideal que circula ainda no senso comum com relação ao perfil de um professor de língua estrangeira.

E, finalizando, há uma frase que informa que o curso contém o auxílio de um aplicativo para *tablet*, o que leva à reflexão de que a tecnologia auxilia ou até mesmo se

equivale à tarefa de ensinar, como se o professor sozinho não fosse suficiente para alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa publicidade não encontramos elementos não verbais que remetam ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, apenas a menção verbal no texto explicativo abaixo do personagem. Esse “apagamento” do espanhol e de seus elementos culturais, nessa propaganda, em oposição ao excesso de elementos que caracterizam a língua inglesa evidencia, nesse caso, a posição secundária atribuída a essa língua naquele momento pela campanha da escola de idiomas. Passaremos a apresentar resultados de análise da segunda publicidade dessa mesma rede de ensino.

#### **3.4.1.2 Publicidade CCAA (2013/2)**

Este anúncio do CCAA, também do mesmo ano que o apresentado anteriormente, 2013, não pertence à campanha central, porém foi escolhido por se dedicar apenas ao ensino do espanhol considerando o mercado de trabalho.

**O MERCADO DE TRABALHO  
JÁ RECONHECE O VALOR  
DO ESPANHOL DO CCAA. E VOCÊ?**

Quem está trilhando uma carreira de sucesso precisa aprender o segundo idioma estrangeiro mais estudado no mundo em um curso completo e reconhecido no mercado: o Espanhol do CCAA.

São mais de 50 anos ensinando com uma metodologia exclusiva, que envolve o aluno na cultura espanhola fazendo com que ele, desde o início, passe não só a falar, mas também a pensar em espanhol.

Acesse o site [www.ccaa.com.br](http://www.ccaa.com.br), conheça melhor o espanhol do CCAA.

**APRENDA ESPANHOL NO CCAA.  
AGENDE UMA AULA DEMONSTRATIVA.**

**CCAA**  
**ESPAÑHOL**

Figura 4: Fonte <http://www.sindipoldf.org.br/noticias/noticias/13037>

O título está grafado na cor branca, assim como a maioria dos textos presentes no panfleto, porém em uma dimensão bem maior. O título cumpre sua função ao chamar a atenção (GONZALES, 2003) não pela utilização de muitos recursos estilísticos, isso porque a única coisa que o difere dos demais é a dimensão, mas sim pela frase interrogativa, que

estabelece com o leitor (consumidor) uma situação de interação, questionando-o quanto ao valor atribuído ao espanhol, tal qual o faz o mercado de trabalho.

Em seguida temos a apresentação, da maioria, dos textos, que são organizados no formato de organograma,<sup>23</sup> formato muito utilizado pelas empresas, o que nos remete ao tipo de leitor (consumidor) instaurado pela publicidade, os profissionais. Com isso, percebemos que este tipo de construção não foi utilizada de forma aleatória, mas com o propósito de atingir preferencialmente essa classe, utilizando-se de recursos pertencentes a este universo, ou seja, falando na “mesma língua” do profissional.

As imagens também nos remetem ao universo profissional, executivo, isso porque os dois personagens (modelos desconhecidos) estão vestidos formalmente, com roupas sociais. Mas o sentido principal, veiculado por elas, se realiza pela relação entre a construção dos elementos das duas imagens. Na primeira temos a imagem de uma mulher séria, de braços cruzados (posição conhecida pelo fato da pessoa não estar receptiva ao assunto tratado), em cima de um livro de capa vermelha escrito “Português”; na segunda imagem o homem está sorrindo, o que nos remete à sua felicidade devido ao seu sucesso profissional, com as mãos no bolso, e está em cima de dois livros, o primeiro igual ao da outra imagem e sobre ele um livro amarelo escrito “Espanhol” e o logotipo do CCAA, formando como se fosse um degrau, dessa forma, somos direcionados à leitura de que quem faz um língua estrangeira, mais precisamente a língua espanhola, está um degrau acima dos demais para alcançar o sucesso profissional. Outro fator muito importante nesta imagem é a presença do logotipo do CCAA estar presente no livro de “Espanhol”, o que denota que não é qualquer espanhol, mas sim o ensinado apenas no CCAA.

Outro fator importante foram as cores utilizadas para compor o anúncio, principalmente as cores dos livros, isso porque os livros possuem as cores da bandeira da Espanha<sup>24</sup>, vermelho e amarelo, o que significa que não estamos falando de “qualquer” espanhol, mas sim o espanhol falado na Espanha.

O fundo da publicidade é azul, uma cor que não nos direciona imediatamente a elementos ligados à língua espanhola, mas é uma das cores presentes no logotipo da escola

---

<sup>23</sup> “O organograma é uma representação gráfica da estrutura formal de uma organização, seja esta uma empresa, um grupo de pessoas ou uma estrutura hierárquica. Índícios apontam que Daniel C. McCallum, em 1856, foi a primeira pessoa a criar um organograma para fazer uma apresentação e mostrar a aplicação da Administração Sistemática em ferrovias.” (MULLER, 2013) Disponível em: [http://www.oficinadanet.com.br/artigo/1554/tipos\\_de\\_organograma](http://www.oficinadanet.com.br/artigo/1554/tipos_de_organograma). Acesso em 02/01/15.

<sup>24</sup> Ver anexo 3.

que está presente no canto inferior direito do panfleto, um dos lugares de destaque da leitura em diagonal, o que nos remete novamente a importância que é dada a marca.

Em relação aos textos verbais: “O mercado de trabalho já reconhece o valor do espanhol do CCAA. E você?”. O que nos remete ao discurso interativo, pois dirige-se diretamente ao leitor por meio do pronome pessoal de segunda pessoa “você” fazendo-lhe um questionamento.

Em seguida são apresentados três textos organizados em um organograma, ou seja, a sequência deles não é feita de maneira linear, mas sim por meio de uma linha que liga esses quadros. Esses textos são apresentados por uma ordem de importância do conteúdo temático, isso porque a construção típica do organograma é hierarquizada.

No conteúdo dos dois primeiros o texto é caracterizado por um discurso teórico, no qual temos o autor utilizando a conjugação verbal de terceira pessoa; e no último quadro, pelo discurso interativo, caracterizado pela construção verbal no imperativo, tempo verbal que é próprio do anúncio publicitário, com o intuito de direcionar a atitude do leitor (consumidor), isso porque espera-se que o interlocutor cumpra a ação indicada pelo verbo. O imperativo é o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem; ele instaura o uso da interlocução, coloca o outro no discurso.

No plano geral, o texto do primeiro quadro apresenta a necessidade de obter sucesso profissional, o qual está vinculado ao conhecimento da língua espanhola, já que esta é a segunda língua estrangeira mais falada no mundo. Essa informação nos remete à importância atribuída ao conhecimento do espanhol no contexto econômico e profissional.

O texto do segundo quadro repete o conteúdo apresentado pelo anúncio analisado anteriormente (história, método de ensino, cultura) o que torna sua análise dispensável e que retoma novamente a visão implícita do trabalho do professor por meio dos métodos de ensino.

No terceiro quadro temos o endereço do site da escola, que é apresentado sob o formato imperativo: “Acesse o site:www.ccaa.com.br, conheça melhor o espanhol do CCAA”, o que instaura interação com o leitor (consumidor).

E, por fim, após todas as informações, temos o seguinte texto: “Aprenda Espanhol no CCAA. Agende uma aula demonstrativa.” Que é um texto interativo, construído pela conjugação verbal no imperativo, que tem o intuito, além de esperar a interação do leitor (consumidor), de concluir todas as informações dadas pelos textos e imagens anteriores que é a necessidade de estudar o “espanhol do CCAA.”

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que o conhecimento da língua espanhola é essencial atualmente para o

sucesso no mercado de trabalho, o que supõe o tipo de conhecimento de língua necessário nesse âmbito de atuação.

### 3.4.1.3 Publicidade CNA (2013)

www.cna.com.br

**Ei, é hora de fazer sucesso.**

**O CNA oferece condições especiais aos associados do sindicato dos bancários e seus dependentes. Confira!**

**Descontos Exclusivos** nos cursos de inglês e espanhol.

- Horários flexíveis e aulas in company
- Metodologia dinâmica e comunicativa
- Professores treinados e atualizados para ensinar sem legendas
- Material didático exclusivo

\*Promoção válida somente no CNA Jaboticabal.

**Matrículas Abertas.**  
**3203-4092**  
**CNA JABOTICABAL**  
 Rua Castro Alves, 1089

**CNA**  
 Inglês Definitivo

Apaixonados pelo sucesso.

Figura 5: Fonte: <http://www.bancariosribeiraopreto.com.br/?p=965>

Está bem nítido no anúncio o contraste entre as cores branco e vermelho, onde o fundo é branco as letras são grafadas em vermelho e onde o fundo é vermelho as letras são brancas. Essas cores nos remetem às cores da bandeira britânica e americana, ou seja, a língua inglesa, porque apesar do vermelho também estar presente na bandeira espanhola, essas cores estão presentes no logotipo da escola, que está no canto inferior direito do panfleto, uma posição de destaque na leitura em diagonal, o que enfatiza a importância da marca, mas principalmente pelo fato do logotipo vir acompanhado do slogan da escola “Inglês Definitivo”.

No canto superior esquerdo, primeiro ponto da leitura em diagonal, temos a imagem de um homem jovem sorrindo, de braços cruzados e de camisa social aberta com uma camiseta por baixo, o que remete ao mundo do trabalho, mas de uma forma mais casual, isso porque o anúncio está falando diretamente com uma classe de profissionais, os bancários, que nem sempre se vestem rigorosamente de roupas sociais. E o fato de o personagem estar de braços cruzados nesta imagem não demonstra seu fechamento ao assunto porque sua feição está receptiva à informação e está sorrindo.

A posição de destaque da imagem, tanto na leitura em diagonal como na sequência de cima para baixo, produz como efeito o direcionamento da interpretação, ao mesmo tempo em que direciona a interação com o leitor (consumidor), por meio da interjeição “ei”, com o intuito de chamar sua atenção. Dessa forma, o discurso é construído sob o formato interativo.

Em seguida há um texto que oferece condições a um grupo profissional específico, os bancários<sup>25</sup>. Não há sequência textual na organização dos elementos textuais entre os textos, a coesão verbal se dá por hierarquização das informações, cada texto é posto na ordem de importância dada pela publicidade. Este tipo de organização possui outra leitura que permite que o leitor (consumidor) elenque esses textos de acordo com a ordem que ele considera importante, já que um texto não tem “conexão” fixa com o texto que o antecede e sucede.

Primeiro menciona-se descontos referentes aos cursos de inglês e espanhol e, em seguida, são elencadas frases soltas, por meio de tópicos, mostrando o que a escola oferece. No plano geral essas frases fornecem as informações do que o curso oferece como horários, metodologia, materiais e professores. O tempo verbal predominante é o presente, o que remete ao discurso interativo, pois apesar de não haver uma interação direta com o leitor (consumidor), essa interação está implícita no tempo verbal a partir do momento da leitura da publicidade.

Percebemos, de forma implícita, que o processo de ensino e aprendizagem depende do material didático exclusivo, da dinâmica comunicativa das aulas, dos professores treinados e

---

<sup>25</sup> Não foi possível realizar uma análise concreta dos motivos que levaram o sindicato dos bancários juntamente com a escola a oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) aos bancários da cidade de Jaboicabal, interior de São Paulo, mas nos levou a levantar duas hipóteses: a primeira, a cidade possui algumas universidades particulares e uma universidade pública, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), o que possibilita um grande fluxo de intercâmbios; e a segunda foi, no ano de 2012, ano anterior a divulgação do panfleto, a instalação na cidade da Multinacional Koik. Ambas informações pressupõem a circulação de pessoas estrangeiras na cidade, requerendo dessa forma, que os bancários estejam aptos a atender essa nova classe de clientes.

atualizados para ensinar sem legendas. Dessa forma, o ensino só se realiza, de maneira efetiva, se houver a junção desses elementos.

Essa publicidade menciona o professor, de forma explícita: “Professores treinados e atualizados para ensinar sem legendas”. Considerando essa informação, percebemos que a escola transfere de forma explícita parte da responsabilidade do processo de ensino ao professor, ou seja, ele considera o professor como uma profissão teórica, onde este deve estar constantemente se aperfeiçoando, profissionalizando, sendo treinados e mantendo-se atualizados. Porém cabe ressaltar que o termo utilizado na publicidade, treinados, é “ousado”, isso porque transforma a atividade do professor em uma atividade mecânica, melhor dizendo, condicionada.

Ao referir-se ao professor como “treinados” e “atualizados” podemos enquadrar essas características, na perspectiva de Shulman (2005), dentro do conhecimento pedagógico do conteúdo, já que ele abrange o saber como ensinar (treino e atualização), dessa forma os professores dessa escola possuem “a” melhor maneira de ensinar. Agora, considerando os saberes de Gauthier (2006), enquadrados o termo “treinados” dentro dos saberes curriculares que incluem os programas adotados pelas escolas, ou seja, o professor é treinado para utilizar os materiais e a metodologia da escola, dessa maneira, os professores não podem mudar esses programas e seu trabalho de professor acaba sendo prescrito.

Ao dizer “ensinar sem legendas” enquadrados essa característica como sendo o domínio do conhecimento específico do conteúdo (SHULMAN, 2005) e, segundo a perspectiva de Gauthier(2006), essa característica é enquadrada dentro dos saberes disciplinares, que significa, de forma resumida, que o professor possui a compreensão dos fatos, conceitos, processos e procedimentos da língua, mais precisamente a LE. De forma mais simples, significa que o professor “domina” a língua estrangeira para que não precise do auxílio (legendas) para ministrar suas aulas.

A publicidade encerra-se com o texto “matrículas abertas” e o telefone da escola, o que novamente retoma o discurso interativo, pois pressupõe-se que o leitor (consumidor) irá entrar em contato, ou seja, a interação se concretiza pelo contato.

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que a profissão docente caracteriza-se por conhecimentos técnicos, que podem ser desenvolvidos por meio de treinamento e atualização. Também faz circular que o tipo de aprendizado dinâmico e comunicativo são ideais para que haja “eficácia” no processo. Passaremos, a seguir, a apresentar resultados da análise da segunda publicidade dessa mesma escola.

### 3.4.1.4 Publicidade CNA (2011)

O que a gente  
mais quer é o seu  
sucesso.

Apalmonados  
pelo sucesso.

**CNA**  
Inglês Definitivo

Formatura  
Noite de Pijama  
Unidade Bezerros  
Festa de Halloween  
Intercâmbio Inglaterra  
Unidade Gravata  
Intercâmbio Argentina  
Turmas a partir dos 5 anos

**Inglês e Espanhol**  
Certificações Internacionais  
Intercâmbios

Bezerros  
Tel 81 3728.0727  
www.cna.com.br/bezerros

Gravata  
Tel 81 3533.0586  
www.cna.com.br/gravata

Figura 6: Fonte [http://jobsnanet.blogspot.com.br/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://jobsnanet.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html)

Esta publicidade possui uma estrutura semelhante à outra publicidade da mesma franquia, analisada na seção anterior, o que dispensa uma análise detalhada de alguns pontos como: o trabalho entre o contraste feito pelas cores branco e vermelho; a disposição da imagem principal, na leitura em diagonal e ao lado do título; a formatação do título; as cores do logotipo; e a presença do slogan.

A imagem principal, isso devido às suas dimensões no anúncio em relação às demais, é composta por três pessoas sorrindo: uma mulher jovem e negra, que nos remete a política das “ações afirmativas”<sup>26</sup>; um homem jovem vestido de camisa social, que denota o mundo profissional; e uma criança, que precisará da língua estrangeira por diversos motivos em sua vida, inclusive o acadêmico. Com isso o objetivo parece ser o de buscar a identificação com um público diverso, alcançando cada leitor (consumidor) de forma única, individualizada.

<sup>26</sup> “Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.” Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html> (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas"). Acesso em 03/01/15.

Logo em seguida há imagens de situações reais, fotos, em que estão presentes os alunos e a escola, ou seja, remete à informação de que o aluno que estuda no CNA está interagindo com elementos reais, o que evidencia que o aprendizado de uma língua estrangeira é uma necessidade no mundo real.

Formado principalmente por elementos não verbais, contém poucos elementos textuais. Há um pequeno texto, o título, que diz que “O que a gente mais quer é o seu sucesso”, que se enquadra, dentro do plano discursivo, como sendo um discurso interativo, isso porque dirige-se diretamente ao leitor, o que é percebido pela utilização do pronome possessivo de segunda pessoa “seu” e, principalmente, pela identificação do emissor, de forma explícita, em terceira pessoa do singular “a gente”, mas que nos remete a primeira pessoa do plural, nós.

O emissor identificado como “a gente” traz consigo algumas implicações, isso porque marca o pronome nós (a escola), e ao mesmo tempo é um índice de indeterminação, sendo uma forma de não se responsabilizar pelo o que é enunciado.

Faz parte, também, da constituição dos elementos textuais as seguintes frases: “inglês e espanhol” / “certificações internacionais” / “intercâmbios”, que como percebemos, na estruturação do panfleto não possuem uma organização textual linear do conteúdo temático, ou seja, a disposição é feita por hierarquização, primeiro apresenta-se a informações mais relevantes e em seguida as demais. Isso, como já mencionamos, permite que o leitor (consumidor) crie sua leitura segundo seus critérios de importância, que é, também, uma técnica de alcançar em massa, mas de maneira individualizada. A partir desse formato de organização não é possível identificar uma construção discursiva.

Nessa publicidade, como mencionamos, o elemento não verbal (visual) é valorizado em detrimento dos elementos textuais. Porém ele foi utilizado para constituir o *corpus* devido a um elemento muito interessante, apesar de a maioria dos panfletos se dirigirem de maneira direta ao leitor através do discurso interativo, este foi o único em que o emissor se identificou de forma expressa em primeira pessoa “a gente” (a escola), nos demais quem fala, a escola, é subentendido.

Com o slogan “CNA. Inglês definitivo”, a publicidade defende a ideia de que o aprendizado da língua estrangeira pode ocorrer definitivamente, evidenciando a concepção de que o processo de ensino necessariamente supõe o aprendizado. Com isso desconsidera-se a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, que está em contínuo desenvolvimento. Esses sentidos fazem retornar à memória histórias anteriores de “fracasso” no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

E a publicidade termina, no canto inferior direito, o que denota importância na leitura em diagonal, com o contato telefônico e eletrônico (site) de duas escolas, o que remete ao discurso interativo, pressupõe-se que o leitor (consumidor) irá ligar ou acessar o site.

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que o conhecimento da língua espanhola pode ocorrer definitivamente, como se fosse possível aprender uma língua em sua totalidade. O fato de a própria imagem do professor estar apagada contribui para esse sentido, uma vez que o grande foco da publicidade está no aprendizado e no aluno.

#### 3.4.1.5 Publicidade FISK (2013)

**FISK**  
CENTRO DE ENSINO

ESPAÑHOL NA FISK.  
**TODO MUNDO  
FALA BEM.**

**FISK**

O curso de Espanhol da Fisk hoje é referência no Brasil e um dos mais procurados no mercado. Não só pelo espanhol ser o segundo idioma mais falado do mundo, o que o torna extremamente importante para quem quer ter sucesso profissional, mas também pela qualidade do método de ensino Fisk. São materiais didáticos exclusivos, sempre atualizados, e professores com grande conhecimento da língua.

E mais: a Fisk tem sempre uma promoção imperdível para você. Matricule-se já.

**FISK.COM.BR**  
**0800.773.3475**

facebook.com/fiskcentrodeensino    twitter.com/escolasfisk

ESPAÑHOL  
100% CONVERSACÃO  
ATIVIDADES EXTRAS GRATUITAS  
INTERCÂMBIOS E VIAGENS

Figura 7: Fonte [http://fiskvilaformosa.files.wordpress.com/2013/01/emialmkt\\_espanhol.jpg](http://fiskvilaformosa.files.wordpress.com/2013/01/emialmkt_espanhol.jpg)

Temos neste panfleto uma composição que foge ao padrão recorrente nas publicidades, que é a formatação do título, que normalmente é realizada com recursos estilísticos e grafadas em letras maiores que as demais, recursos estes que foram utilizados no logotipo da escola, que além de aparecer de forma discreta no canto superior direito, está no centro do panfleto em uma dimensão muito maior que todos os demais textos. E o subtítulo também está grafado em dimensões maiores que o título, isso denota ênfase ao conteúdo do subtítulo.

Temos a imagem do ator brasileiro, Marcelo Cerrado, sorrindo, que ocupa praticamente 40% do conteúdo do panfleto, o que denota a importância que esta figura pública possui para atestar a qualidade do produto anunciado, o curso de língua espanhola. Esta importância está diretamente relacionada ao título e subtítulo, pois ao dizer “Espanhol na Fisk. Todo mundo fala bem”, significa que não estamos tratando do falante nativo (como é o caso do anúncio do CCAA que retrata a figura de um ator americano), mas sim de um brasileiro que pode falar bem a língua estrangeira, pois se o Marcelo Cerrado fala bem o leitor (consumidor), ao estudar na Fisk, também irá falar bem.

As cores presentes, de forma predominante, na publicidade nos remetem às cores da bandeira espanhola (amarelo e vermelho), o que significa que não está se falando de “qualquer” espanhol, mas do espanhol falado na Espanha. A cor branca aparece na grafia dos textos, cor também que faz parte do logotipo da escola, e a cor verde, que é a única vez que uma cor diferente aparece além das cores “padrões” (azul, vermelho, branco e amarelo) de todos os anúncios analisados. A cor verde está em uma faixa com o seguinte texto: “intercâmbios e viagens”, o que nos leva à interpretação de que estamos retratando o brasileiro que irá realizar essas atividades, pois o verde é a cor predominante da bandeira do Brasil<sup>27</sup>.

Ao realizarmos a leitura em diagonal, partindo do canto superior esquerdo ao inferior direito, passamos primeiramente pela imagem do ator, novamente demonstrando a importância da figura pública de um brasileiro, e finalizamos com o contato da escola (site e telefone), o que denota grande importância a esta informação, pois para o leitor (consumidor) adquirir o produto (curso) precisa saber onde encontrá-lo.

No panfleto temos o texto: “Espanhol na FISK. Todo mundo fala bem”, que veicula, no plano geral, a ideia de que quem estuda espanhol na FISK fala bem, “fluentemente”. E a conjugação no tempo verbal do presente remete ao discurso interativo, pois apesar de não

---

<sup>27</sup> Ver anexo 4.

falar de forma direta com o leitor (consumidor) pressupõe-se essa interação pela utilização do tempo verbal durante a leitura do panfleto, ou seja, a interação ocorre durante a leitura.

Há no canto inferior esquerdo os textos: “Espanhol” / “100% conversação” / “atividades extras gratuitas” / “intercâmbios e viagens”, todas seguidas uma das outras sem um organizador textual, o que faz com que não haja uma construção discursiva. Mas esta construção não é feita de forma aleatória e sim por hierarquização, sendo que o Espanhol está em primeiro plano. Esta organização, conforme já mencionamos em análises anteriores, possibilita que o leitor (consumidor) faça sua própria leitura de acordo com a importância que dá a cada elemento.

A publicidade é constituída, também, por um texto organizado sob a forma de discurso teórico, cujo discurso de autoridade é constituído pela conjugação verbal em terceira pessoa, que afasta o autor do que é enunciado e pelo uso de dados estatísticos (segundo idioma mais falado no mundo). Dessa forma, o leitor (consumidor) tende a tomar por verdade o conteúdo do texto do anúncio, essa verdade é constituída socialmente.

Nesse texto há uma sequência entre as orações, elas são elencadas por meio de conectivos que dão uma sequência lógica às informações apresentadas, podemos citar como exemplo o uso das conjunções coordenativas aditivas, “não só...mas também”. Por meio da adição, acrescenta-se ao texto a noção de acúmulo de benefícios proporcionados pela escola.

A importância do espanhol como sendo o segundo idioma mais falado no mundo é o argumento principal da publicidade, bem como na publicidade do CCAA(2013/2), o que nos mostra que escolas diferentes apresentam o mesmo argumento: a importância do espanhol no mercado econômico. Justificando, dessa forma, a necessidade de seu aprendizado, da qualidade do ensino da escola, dos materiais e dos professores.

Com a apresentação dos materiais didáticos exclusivos e que estão sempre atualizados e a menção aos professores com grande conhecimento da língua, tem-se, implicitamente, que o processo de ensino e aprendizagem do espanhol ocorre por meio da conjunção das características acima relacionadas.

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que o aprendizado da língua espanhola estará garantido pela qualidade do método de ensino utilizado. Além disso, a menção aos professores com grande conhecimento da língua faz vir à tona a perspectiva teórica de Shulman (2005), com o foco no conhecimento específico do conteúdo e na perspectiva de Gauthier (2006) dentro dos saberes disciplinares.

### 3.4.1.6 Publicidade FISK (2011)



**FISK**  
CENTRO DE ENSINO

Para realizar e alcançar o sucesso. Faça como mais de 13 milhões de pessoas: venha para a Fisk. Aqui você aprende Inglês e espanhol de forma prática e dinâmica, com conversação desde a primeira aula. Nos cursos de informática, opera os programas mais avançados e, nas aulas de português para brasileiros, fica atualizado e tira as suas dúvidas sobre gramática e redação. Antes de escolher outra escola, procure a Fisk e descubra por que ela tem o melhor ensino do Brasil.

Fisk, o mundo reconhece quem faz.  
UNIDADE VILA VALQUEIRE

INGLÊS  
ESPAÑHOL  
INFORMÁTICA  
PORTUGUÊS  
PARA BRASILEIROS

Figura 8: Fonte [http://www.omb100.com/files\\_portais/riodejaneiro-vilavalqueire/userfiles/image/fisk\\_fundo%20600x184%20NOVA%201.jpg](http://www.omb100.com/files_portais/riodejaneiro-vilavalqueire/userfiles/image/fisk_fundo%20600x184%20NOVA%201.jpg)

Nesta publicidade, o título está grafado em letras bem maiores que as demais e está dentro de um painel, um recurso estilístico que nos remete à identificação geográfica da escola, pois o título é o próprio logotipo da escola. Nessa disposição percebemos a importância que é dada à marca da escola, o elemento mais importante porque não está se falando de “qualquer” curso, mas dos cursos ligados à marca FISK. Em seguida temos um texto e logo abaixo a imagem da atriz brasileira Grazi Massafera, com as mãos nos bolsos, sorrindo, com um olhar de cima para baixo, encostada nos textos que se referem aos cursos oferecidos pela escola. A postura corporal da atriz denota sucesso, além de uma descontração típica do tipo de curso que se quer vender, “prática e dinâmico”.

A partir dessa imagem percebemos a retratação da figura pública brasileira, ou seja, a referência do falante não é do nativo, essa informação é confirmada pelo slogan da escola “Fisk, o mundo reconhece que faz”, ou seja, o falante não nativo, pois é ele que precisa aprender a língua e ser reconhecido pelo mundo.

As cores utilizadas na composição da publicidade são: o vermelho, o branco, o azul e o amarelo, cores estas presentes nas bandeiras dos EUA, Inglaterra e Espanha o que direciona a interpretação das línguas faladas nesses países. O que diferencia essa publicidade das demais é o fato dela não trabalhar somente com língua estrangeira, mas também com informática e língua materna, “português para brasileiros”. O que nos leva a refletir sobre a concepção que a língua portuguesa está tendo para os brasileiros, falantes nativos, que precisam recorrer a uma escola de línguas para aprender sua própria língua, ou seja, a língua portuguesa é colocada na mesma posição que uma língua estrangeira.

Há um texto formado, principalmente, por orações coordenativas e com predominância do discurso interativo, identificado por meio das construções verbais no imperativo e dos pronomes pessoais de segunda pessoa “você” para quem o autor (agente-produtor/escola) dirige-se.

Em relação ao plano geral, temos como resumo, assim como nos outros anúncios, a ideia dos benefícios apresentados pela metodologia utilizada pela escola. Não consideramos, aqui, a parte do texto que refere-se à informática e a língua portuguesa.

Com o enunciado “Aqui você aprende inglês e espanhol de forma prática e dinâmica” a publicidade focaliza aspectos metodológicos do processo de ensino que são tidos como positivos para alcançar o “sucesso” no aprendizado da língua estrangeira. Novamente o trabalho do professor não é apresentado de forma explícita, mas sim a partir da prescrição realizada pelos métodos de ensino da escola, o professor ocupa, nessa concepção um papel secundário no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que o conhecimento da língua espanhola pode ocorrer de forma “prática e dinâmica”, com a ênfase no método e no material. O fato de a própria imagem do professor estar apagada contribui para esse sentido, uma vez que o grande foco da publicidade está no aprendizado e no aluno.

### 3.4.1.7 Publicidade WIZARD (2013)

**WIZARD**  
VOCÊ BILÍNGUE

**OFERTA IMBATÍVEL** PARA QUEM SE MATRICULAR ATÉ O

ANDERSON SILVA  
ALUNO DA WIZARD

Curta nossa page

**10 RAZÕES PARA ESTUDAR NA WIZARD**

- 01 Tem sempre uma Wizard perto da sua casa, são mais de 1300 localidades
- 02 Escola mais indicada pelos alunos aos amigos
- 03 Com a Wizpen, a caneta que fala, você aprende se divertindo
- 04 Acesso ao Wespeak.com, rede social voltada ao ensino de línguas
- 05 Conversação desde a primeira aula
- 06 Estude inglês, espanhol, alemão, italiano, francês, chinês e japonês
- 07 Ambientes modernos e agradáveis
- 08 Material de qualidade reconhecido pelo mercado
- 09 Estude através do celular com o Wizclass
- 10 Certificação TOEIC

**5 RAZÕES PARA VOCÊ APRENDER INGLÊS**

- 01 Salário até 80% maior
- 02 Conhecer qualquer lugar do mundo
- 03 Conhecer pessoas no mundo inteiro
- 04 Entender filmes e livros
- 05 75% do conteúdo na internet está em inglês

Av. Goiás Quadra 07 Lote 07/08 Loja 01  
**3626-0002**

IR PARA O SITE

Figura 9: Fonte <http://www.catalogosad.com.br/guiacomercial/comercios/wizard/index.php>

Nesta publicidade, a utilização das cores branco, azul e vermelho nos remete à língua inglesa, isso porque apesar de constar menção ao ensino de outras línguas, inclusive o espanhol, a ênfase é dada à língua inglesa que tem uma seção a parte (“5 razões para você aprender inglês”), e o significado das cores está diretamente relacionado ao seu contexto.

O título está grafado, em azul e vermelho, em dimensões bem maiores que os demais textos, com exceção do número de contato da escola (o que denota sua importância, que é após a leitura a reação do leitor (consumidor) ser de entrar em contato com a escola e adquirir o curso). O texto do título é: “Oferta imbatível” e utiliza-se de recursos estilísticos para criar como se fosse um cartaz de oferta.

Temos nos dois extremos, ao realizamos a leitura em diagonal, a imagem do lutador brasileiro Anderson Silva, que atualmente mora nos EUA. Nessa perspectiva, a publicidade dá importância aos brasileiros que se querem alcançar sucesso no exterior precisam estudar na WIZARD. Outro fator muito importante é que abaixo da primeira imagem do lutador temos a seguinte informação: “Anderson Silva aluno da WIZARD”, ou seja, ele não é apenas um personagem publicitário, mas sim um aluno real da escola, é como se o anúncio fosse um espelho da realidade.

Os textos são organizados em tópicos, elencados numericamente, com os seguintes temas: “10 razões para estudar na Wizard” e “5 razões para você aprender inglês”, como estamos interessados no ensino de língua espanhola nos ateremos às razões apresentadas primeiramente.

A organização feita em dez tópicos com o tema “10 razões para estudar na Wizard” nos remete à intertextualidade dessa publicidade com demais meios, isso porque temos nas rádios o “Top 10” que são as dez músicas mais pedidas, ou seja, essa organização numérica denota a importância de cada elemento, partindo-se do mais importante, em uma escala que comporta dez exemplos de um mesmo elemento (em nosso caso, escolas de idiomas).

O fato de a organização ser feita no formato de tópicos numéricos nos mostra que não há uma sequência textual entre os textos, não há a necessidade de conectivos textuais explicitamente marcados. E mesmo que houvesse uma alteração na ordem dos dez textos não haveria problemas na compreensão global.

Predomina, nesses textos, o discurso interativo, apesar de percebemos traços do discurso teórico em alguns. Isso porque na maioria dos textos o autor (agente-produtor/escola) utiliza-se do tempo verbal no imperativo e se dirige-se ao leitor (consumidor) por meio do pronome pessoal de segunda pessoa “você”.

No plano geral temos o resumo das “boas” razões para se estudar nesta escola, entre elas está a qualidade do material (reconhecido pelo mercado), conversação desde a primeira aula, aplicativos para estudar pelo celular e pelas redes sociais e, principalmente, pela caneta que fala.

Devido a estas razões tem-se, implicitamente, que para se aprender o espanhol é necessário que haja conversação desde a primeira aula, que o material tenha qualidade, mas não é qualquer qualidade e sim a que o mercado reconhece, e aplicativos e instrumentos tecnológicos modernos.

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que o foco do aprendizado da língua espanhola ocorre em função dos tipos de tecnologias disponíveis.

#### 3.4.1.8 Publicidade WIZARD (2014)

**Aprenda ESPANHOL**  
de maneira fácil, simples e rápida!

Hola

Viaje

Lengua

Soy

Gusta

**MATRÍCULAS ABERTAS**  
Venha fazer uma aula demonstrativa,  
na unidade Wizard mais perto de você!

**WIZARD**  
VOCÊ BILÍNGUE  
POUSO ALEGRE - MG

**CENTRO**  
3422.2122

**LABORATÓRIO FLEX**  
3421.7665

**ÁRVORE GRANDE**  
3421.4558

Figura 10: Fonte <http://www.wizard.com.br/>

O título está grafado em dimensões maiores que os demais textos, em vermelho e com bordas amarelas, esse recurso estilístico no remete às cores da bandeira espanhola, ou seja, está se falando do espanhol da Espanha.

O logotipo e o slogan estão localizados no canto inferior direito, posição de destaque na leitura em diagonal, o que define a importância dada à marca da escola. Nessa concepção o que está sendo oferecido não é apenas o espanhol da Espanha, mas o espanhol da Espanha ensinado pela WIZARD.

Nessa publicidade, encontramos uma imagem diferente dos demais, não é uma construção de imagens soltas e sim uma foto, que pressupõe-se ser de uma aluna da WIZARD segurando a bandeira da Espanha com uma expressão feliz, na *Plaza Mayor*<sup>28</sup>. O que pressupõe o ensino voltado para intercâmbios e para o turismo. Essa foto evidencia uma mudança dada ao foco das publicidades, que antes apresentavam os nativos (toureiros, espanholas) e agora inserem o estrangeiro (aluno) no centro do processo.

Do ponto de vista da infra estrutural temos um discurso interativo, o qual é caracterizado pela utilização do tempo verbal imperativo. Temos como resumo, no plano geral, estude na escola e aprenda espanhol de forma fácil, simples e rápida.

No plano geral, a composição dessa publicidade faz vir à tona a ideia que circula no senso comum de que a escola possui forma de ensinar fácil, simples e rápida, em oposição a outras formas “difíceis, complicadas e demoradas”. Essa adjetivação evidencia visão sobre o processo de ensino e aprendizagem de espanhol bastante difundida no senso comum, principalmente pelo resgate do mito da facilidade do espanhol.

---

<sup>28</sup> Tradução: Praça Maior. “É a principal praça da cidade de Madri, seu surgimento e construção fazem parte da história local, cujos reis da dinastia Habsburgo (Filipe II e Filipe III) ordenaram o planejamento do espaço. Foi no início do século XV que a ideia da Plaza Mayor surgiu, quando as rotas comerciais que ligavam as cidades vizinhas à Madri criaram um pequeno comércio na região central da cidade. Inicialmente, vários nomes foram dados à praça, que serviu de palco para inquisições, festivais, torneios, competições, casamentos e até mesmo execuções. A praça tem formato retangular e está rodeada por edifícios de no máximo três andares. Essa determinação vale desde a última reforma realizada, em 1854, após três incêndios. Em 1848, foi colocada uma estátua do rei Filipe III montado sobre um cavalo para homenageá-lo, assim como também foram erguidos jardins, que foram retirados posteriormente.” Disponível em: <http://www.mundi.com.br/Ponto-Turistico-Plaza-Mayor-Madri-237106.html>. Acesso em 04/01/15.

### 3.4.2 Análise do contexto de produção

As propagandas analisadas pertencem ao gênero publicitário e estão disponíveis na internet. Como já mencionamos, resumidamente, no capítulo teórico, esse tipo de gênero textual tem o intuito de persuadir o consumidor a consumir seu produto, por meio de um texto com forte apelo emocional.

As publicidades utilizadas para compor o *corpus* pertencem ao gênero publicitário, mas são de um campo específico, o das escolas de idiomas, o que os diferencia das demais publicidades, que como dito por Bronckart (2012), mesmo que pertençam ao mesmo gênero são influenciados pelo contexto de produção. A análise do contexto é fundamental para compreendermos questões relacionadas à produção e circulação desse texto.

Consideramos na análise do contexto de produção das publicidades tanto o mundo físico como o mundo social e subjetivo de uma forma geral, isso porque se fôssemos fazer uma análise do contexto de cada uma das quatro escolas se tornaria algo repetitivo já que todas pertencem ao gênero publicitário.

Na análise do contexto de produção do mundo físico, outro fator que justifica a escolha acima é que não temos acesso a ação de linguagem interna, somente à ação de linguagem externa, e é partir da externa que analisamos o contexto de produção.

Quanto ao plano físico:

- a) o lugar de produção considerado foi o espaço físico das escolas, mais precisamente o setor de marketing ou, ainda, a terceirização da produção do texto para empresas de marketing.
- b) o momento de produção restringiu-se entre os anos de 2011 a 2014, estando ainda disponíveis para leitura em 2014;
- c) o autor é a própria escola franqueada, quem assina os textos por meio da logomarca;
- d) o leitor em potencial é toda população brasileira que teve ou tem acesso às publicidades e que são os consumidores em potencial dessas escolas de idiomas, ainda que sejam instaurados, nos textos, públicos específicos por meio do uso de recursos linguísticos.

É a partir da análise do plano social e subjetivo, chamado de sociosubjetivo, que somos levados a maiores reflexões e compreensões sobre os sentidos construídos e postos em circulação pelas escolas de idiomas. Consideramos, a seguir, na análise do contexto sociosubjetivo, os quatro elementos definidos por Bronckart (2012, p. 94).

O lugar social, ou seja, a formação social na qual as publicidades foram produzidas é o comercial, mais precisamente, o setor publicitário do comércio. Contexto este com forte poder de persuasão, que contribui e reforça os efeitos ideológicos produzidos pelos discursos das escolas de idiomas, fazendo assim, circular, por meio do conteúdo temático de seus textos, sentidos sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral e do espanhol e sobre o processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

Os textos têm como autores as escolas de idiomas e estas possuem como posição social o status de instituição de ensino especializada em línguas estrangeiras, ou seja, seus discursos foram legitimados pela história e publicitariamente, sendo dessa forma vistos pela sociedade como um discurso verdadeiro, pois são elas que possuem o conhecimento sobre o assunto e não as demais instituições em geral ou outros campos que poderiam colocar o assunto de língua estrangeiras em pauta.

O leitor instaurado nesses textos tem como posição social o status de consumidor. O consideramos como consumidor porque ele só terá o status de aluno após consumir os produtos oferecidos pelas publicidades, as línguas estrangeiras, mais precisamente a língua espanhola. Esse consumidor é retratado de diversas formas nas publicidades: há a figura do brasileiro, dos executivos, dos bancários, dos profissionais de uma forma geral, dos jovens, dos adolescentes, das crianças. E por meio desse mecanismo, os anúncios pretendem alcançar em massa, mas forma individualizada, o consumidor se torna genérico e único ao mesmo tempo.

Como objetivos dessa interação consideramos todos os pressupostos teóricos apresentados pelos teóricos da área da publicidade mencionados no capítulo 2, que é levar o consumidor a uma única atitude, o consumo do produto. Neste caso o produto em questão são os cursos de língua espanhola, que tornaram-se produto a ser ofertado nesse mercado, mercado este que já mencionamos com o termo *indústria das línguas*, e também pela sua importância econômica na relação entre as atividades do comércio internacional de uma maneira geral. Nesta concepção da língua como um dos produtos nesse mercado, a publicidade passou a ofertá-la da mesma forma que produtos tangíveis (eletrodomésticos, sabão em pó, etc.).

Porém essa interação não apresenta apenas o produto e diz: Compre-o. A estratégia utilizada pelas publicidades das escolas de idiomas para conseguir levar o consumidor à atitude de consumo consiste na elaboração de textos que tematizam diversos assuntos.

### 3.4.3 Análise do Folhado Textual

#### 3.4.3.1 Infraestrutura

De uma forma geral, nas publicidades, encontramos os textos organizados sob o formato do logotipo da escola (com a formatação visual chamativa em relação ao demais textos), frases de efeito, *slogan*, (“Espanhol na fisk. Todo mundo fala bem”, “Wizard você bilíngue”). Estas frases possuem uma formatação gráfica chamativa (letras grandes, coloridas), que contribuem para o efeito expressivo almejado.

Há a predominância de textos elencados sem um conectivo textual, ou seja, a maioria dos textos não possui uma organização sequencial e linear do conteúdo temático, mas esta conexão é realizada por meio de hierarquização, sendo os elementos organizados por ordem de importância segundo a publicidade, mas principalmente pela “falta” dessa ordem, deixando assim a critério do leitor (consumidor) a leitura, pois ao suprimir esses conectores o texto deixa que o leitor (consumidor) preencha esses “vazios” com os conectores que achar conveniente, conseguindo assim alcançar mais consumidores, levando ao convencimento.

Nas publicidades que possuem uma configuração textual organizada de forma mais linear, esses textos são apresentados, em seu formato visual, em letras bem menores que as demais.

Como dito por Campos (1987 *apud* CARMAGNANI, 2001) os textos publicitários utilizam-se do anúncio factual e do emocional, estes tipos de anúncio foram construídos, nos anúncios analisados, por meio de dois tipos de discursos elencados por Bronckart (2006, 2008, 2012), o discurso teórico e o interativo, com predominância do interativo.

No plano geral, o resumo de todas as publicidades é: aprenda a língua espanhola com determinada escola porque só assim terá acesso “ao” melhor método, “ao” melhor curso e, também “ao” melhor professor, portanto “aqui” a língua espanhola é a melhor.

Em relação às sequências, não há, neste gênero publicitário, uma preocupação voltada para a organização sequencial dos textos pelo uso de conectores textuais pois são formados por textos conhecidos, segundo Gonzales (2003), como “frases de situação” porque precisam de todos os outros elementos (verbais e não verbais) para produzir sentido. É uma forma não tradicional de organização textual que contribui para uma leitura dinâmica e rápida com o leitor.

### 3.4.3.2 Mecanismos de textualização

Passando, agora, para o segundo nível de análise do folhado textual, temos os mecanismos de enunciação, nível intermediário, que é composto pelo sistema de conexão, de coesão nominal e coesão verbal. A macro conexão, termo utilizado por Lousada (2010), estabelecida nos textos das publicidades, ou seja, a conexão entre as grandes ideias (conteúdos temáticos) não é feita por meio de conectivos explicitamente marcados nos textos.

Sendo assim, considerando a coesão nominal, como apresentada por Bronckart (2006, 2008, 2009, 2012), como um dos mecanismos que introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto, percebemos que os textos publicitários analisados não os apresentam de forma explícita em sua configuração, o que não nos possibilita fazer análise desse mecanismo.

Quanto à coesão verbal, ela é dada no texto por uma série de verbos no imperativo e no presente, isso porque, sendo a maioria dos textos construídos sob o formato do discurso interativo, o tempo predominante das conjugações verbais é o presente.

### 3.4.3.3 Mecanismos de responsabilização enunciativa

Os mecanismos de responsabilização enunciativa presentes nas publicidades analisadas são compostos pelo posicionamento (gestão) enunciativo das vozes e pelas modalizações. A voz dos textos das publicidades é assumida pelo autor, neste caso as escolas de idiomas, que se posicionam como responsáveis pelo que é enunciado. A identificação do posicionamento das escolas nos textos se deu, na maioria das publicidades, por meio da conjugação verbal em primeira pessoa, somente uma escola se identificou de forma explícita pelo pronome pessoal de primeira pessoa do plural “a gente”. O mecanismo de responsabilização enunciativa recorrente nas propagandas é a assinatura, que é o próprio nome da marca.

As modalizações encontradas nos textos nos permitem avaliar alguns aspectos do conteúdo temático apresentados. Dentro dos textos encontramos as seguintes modalizações: nos textos sob o formato de discurso teórico, as modalizações lógicas, pois nos dão a impressão de valor de verdade as proposições enunciadas (“[...] o segundo idioma estrangeiro

mais estudado no mundo [...]”); as modalizações apreciativas que traduzem um julgamento mais subjetivo dos fatos (“Ei, é hora de fazer sucesso); e as modalizações deônticas estão implícitas em praticamente todo o conteúdo temático dos textos, por exemplo: “Material de qualidade reconhecido pelo mercado”, isso porque eles fazem as avaliações à luz dos valores sociais e consideramos, nesta pesquisa, que todos os textos analisados fazem circular valores na sociedade, principalmente sobre o ensino e aprendizagem e sobre a docência de LE.

### 3.4.3.4 Quadros comparativos das análises realizadas nos enunciados não verbais

Apresentamos, a seguir, o Quadro Comparativo 1 com os resultados gerais das análises:

Publicidades	Análise do folhado textual		
	Análise da infraestrutura	Mecanismos de responsabilização enunciativa	Mecanismos de textualização
Publicidade CCAA (2013/1)	Você se garante ou a língua derruba você?” <i>Talk or face the consequences</i> Se você não quer sofrer as consequências de mandar mal no inglês e no espanhol, é melhor estudar no CCAA	Uso de você, instaurando interação como leitor.	Hierarquia de consequências de quem “não se garante” na língua.
Publicidade CCAA (2013/2)	O mercado de trabalho já reconhece o valor do espanhol do CCAA. E você?	Uso de você, instaurando interação como leitor.	Retomadas da expressão “valor do espanhol do CCAA”
Publicidade CNA (2013)	Ei, é hora de fazer sucesso Professores treinados e atualizados para ensinar sem legendas.	Uso da interjeição “ei”, instaurando diálogo com o leitor.	
Publicidade CNA (2011)	O que a gente mais quer é o seu sucesso. CNA. Inglês definitivo.	Uso de “a gente”, assumindo a responsabilidade pelo que é dito.	
Publicidade FISK (2013)	Espanhol na FISK. Todo mundo fala bem. 100% conversação” “atividades extras gratuitas” “intercâmbios e viagens		Hierarquização dos benefícios proporcionados pela escola.
Publicidade FISK (2011)	Aqui você aprende inglês e espanhol de forma prática e dinâmica.	Uso de você, instaurando interação com o leitor.	
Publicidade WIZARD (2013)	10 razões para estudar na Wizard 5 razões para você aprender inglês		Hierarquização das razões para estudar LE, em formato de tópicos.
Publicidade WIZARD (2014)	Aprenda espanhol de maneira fácil, simples e rápida.	Uso do imperativo, responsabilizando o leitor pela ação.	

Apresentamos, a seguir, o Quadro Comparativo 2, com os resultados comparativos das análises quanto à 1ª pergunta de Pesquisa (“De que forma a publicidade dos cursos de idiomas tematiza o papel do professor de língua estrangeira em geral e de língua espanhola, mais especificamente?”):

<b>Publicidade</b>	<b>De que forma a publicidade dos cursos de idiomas tematiza o papel do professor de língua estrangeira em geral e de língua espanhola, mais especificamente?</b>
Publicidade CCAA (2013/1)	O trabalho do professor é prescrito por meio do uso que este faz dos métodos de ensino expostos pela escola. (Implícito)
Publicidade CCAA (2013/2)	O trabalho do professor é prescrito por meio do uso que este faz dos métodos de ensino expostos pela escola. (Implícito)
Publicidade CNA (2013)	O trabalho do professor é considerado como uma profissão teórica, os professores são “treinados e atualizados para ensinar sem legendas.” (Explícito)
Publicidade CNA (2011)	Ao apresentar a imagem do aluno implica, necessariamente, a imagem do professor. (Implícito)
Publicidade FISK (2013)	O trabalho do professor é prescrito por meio do uso que este faz dos métodos de ensino expostos pela escola. (Implícito)
Publicidade FISK (2011)	O trabalho do professor é prescrito por meio do uso que este faz dos métodos de ensino expostos pela escola e, também, por seu “grande conhecimento da língua”. (Explícito)
Publicidade WIZARD (2013)	O trabalho do professor é prescrito pela “forma prática e dinâmica” de ensinar as línguas estrangeiras. (Implícito)
Publicidade WIZARD (2014)	O trabalho do professor é prescrito por meio do uso que este faz dos métodos de ensino expostos pela escola. (Implícito)

Apresentamos, a seguir, o Quadro Comparativo 3, com os resultados comparativos das análises quanto à 2ª pergunta de Pesquisa (“Quais sentidos são produzidos e postos em circulação sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol?”):

<b>Publicidade</b>	<b>Quais sentidos são produzidos e postos em circulação sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol?</b>
Publicidade CCAA (2013/1)	Necessidade de metodologia exclusiva, de envolvimento com a cultura, de conversação desde a primeira aula, de “pensar” em outra língua.
Publicidade CCAA (2013/2)	Necessidade de metodologia exclusiva, de envolvimento com a cultura, de conversação desde a primeira aula, de “pensar” em outra língua.
Publicidade CNA (2013)	Necessidade de metodologia dinâmica e comunicativa, de professores treinados, de material didático exclusivo.
Publicidade CNA (2011)	Não há menção expressa, mas é possível perceber que o processo de ensino está ligado ao envolvimento do curso com o cotidiano do aluno devido as fotos que retratam diversos

		momentos.
Publicidade (2013)	FISK	Necessidade de método de qualidade, de materiais exclusivos e atualizados, de professores com grande conhecimento da língua.
Publicidade (2011)	FISK	Aprendizado de forma prática e dinâmica.
Publicidade WIZARD (2013)		Necessidade de conversação desde a primeira aula, de material reconhecido pelo mercado, de aplicativos de celulares, de redes sociais, de ferramentas modernas (caneta que fala).
Publicidade WIZARD (2014)		Aprendizado de maneira fácil, simples e rápida.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Neste capítulo, respondemos as perguntas de pesquisa, apresentamos as considerações finais, possíveis lacunas e encaminhamentos para futuros trabalhos.*

### 4.1 Respostas às perguntas de pesquisa

As análises empreendidas em nossa pesquisa evidenciam que as publicidades analisadas tematizam o papel do professor como aquele que possui grande conhecimento da língua, é constantemente “treinado e atualizado”. Há, portanto, uma supervalorização do conhecimento do conteúdo específico (SHULMAN, 2005) e dos saberes disciplinares (GAUTHIER, 2006), ou seja, o professor é visto como um profissional, mas valoriza-se apenas o conhecimento que ele possui da língua, em detrimento dos demais tipos de conhecimentos.

Sendo assim, para ser considerado, na visão das escolas de idiomas, como “o” melhor professor é necessário saber, “dominar”, a língua. Esse sentido faz vir à memória do leitor (consumidor) o mito do *ideal nativo*, de que o nativo é, naturalmente, (bom) professor da língua estrangeira, uma vez que “domina” a língua.

As informações apresentadas nos discursos publicitários são convertidas em argumentos de persuasão (GOMES, 2003, p.35). Podemos perceber isto no *corpus* utilizado para compor nossa dissertação, pois a informação de “a caneta que fala inglês” faz com esse objeto se torne um motivo a mais para escolher esta escola e não a outra, ou “fale ou encare as consequências” caso não saiba determinada língua estrangeira, cada escola em seus discursos publicitários direcionam a atenção do consumidor para um campo específico que as diferencia das demais.

A ênfase que as publicidades dão aos materiais didáticos (exclusivos, atualizados, modernos), aos métodos de ensino da escola e aos aplicativos tecnológicos atribuem os demais conhecimentos (Schulman, 2005) e saberes (Gauthier, 2006) a estes elementos. Nesse sentido, confirmam resultados de pesquisas anteriores sobre textos prescritivos (MACHADO et alii, 2009, p.25) nos quais os professores ocupam posição de “simples adjuvantes ou

instrumentos de um processo (...) seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar princípios, os conteúdos e as metodologias prescritas”.

Dessa forma, os resultados de nossas análises permitem-nos responder nossa 1ª pergunta de pesquisa<sup>29</sup>: as publicidades tematizam o papel do professor com foco no uso que este faz dos métodos e tecnologias disponibilizados pela franquia. Nesse sentido, o papel do professor nas publicidades não está apagado, mas possui um lugar menor, pois o sucesso do aprendizado do aluno parece estar relacionado à “metodologia inovadora”, “ao material moderno”, “à tecnologia”, como elementos independentes no processo. Mas esse sucesso também depende da atuação do professor, pois segundo Celani (1997, p. 17) o professor deve “encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem.”

As publicidades das franquias vendem um produto, o método da escola, e o professor está dentro desse método, pois seu trabalho é prescrito por ele, o que torna o papel do professor como algo secundário porque o professor apesar de todos os treinamentos oferecidos pelas franquias ele nunca será um produto, cada indivíduo possui suas características próprias.

Esse papel secundário do professor é confirmado pelas análises devido ao fato de que nas oito publicidades analisadas a menção ao trabalho do professor só é realizada de forma explícita em duas delas, nas demais é implícito pelo método e pela relação de implicação entre aluno e professor.

As análises das publicidades também apontam determinados sentidos sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol, tais como a necessidade de conversação na língua estrangeira desde a primeira aula, materiais didáticos atualizados, a necessidade de pensar a partir da língua estrangeira. A junção desses itens nos permitem responder nossa 2ª pergunta de pesquisa<sup>30</sup>, pois somente se estes fatores estiverem presente o ensino e a aprendizagem da LE se dará de maneira efetiva. Também, transmite a ideia que aprender uma língua estrangeira é algo bom, prazeroso, que se faz com praticidade e que garante o sucesso profissional.

Pressupõe-se, também, que o processo de ensino e aprendizagem está diretamente ligado à metodologia das franquias, pois em quatro das oito publicidades analisadas há

---

<sup>29</sup> 1ª Pergunta de pesquisa: *De que forma a publicidade dos cursos de idiomas tematizam o papel do professor de língua estrangeira em geral e de língua espanhola, mais especificamente?*

<sup>30</sup> 2ª Pergunta de pesquisa: *Quais sentidos são produzidos e postos em circulação sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol?*

menção direta sobre a metodologia e ao método, ou seja, a utilização destes termos, e nas demais a metodologia é apresentada.

Fica evidente que as respostas as nossas perguntas de pesquisas dependem, principalmente, do produto vendido pela escola, que não é a língua estrangeira e a LE, mais precisamente, e sim o produto principal das franquias, o método, pois todos os demais elementos (língua, professor) são elementos secundários dependentes do método.

#### **4.2 Considerações finais**

Nossa análise se ateve mais ao contexto de produção e a análise da infraestrutura, isso porque consideramos que eles nos permitiram refletir, de forma mais concreta, sobre o modo que os textos publicitários tematizam o papel do professor de língua estrangeira, mais especificamente de língua espanhola, e quais são os sentidos posto em circulação sobre o processo do ensino e aprendizagem do espanhol.

Em relação à análise do texto publicitário foi possível, por meio das análises, evidenciar características específicas do gênero publicitário, que são textos que fazem uso de slogans e frases de efeito, isso porque sua forma de fazer circular a informação é dinâmica, dadas suas condições de produção e circulação na web.

Também percebemos o uso predominante do discurso interativo, já que na maioria das publicidades o autor dirige-se de forma direta ao leitor (consumidor), convocando-o a responder de forma expressa no texto sua resposta.

Em relação ao trabalho do professor prescrito pelas publicidades, foi possível identificarmos sentidos que funcionam no nível da prescrição, conforme evidenciam as análises. Nesse sentido, podemos considerar que as escolas de idiomas, ao veicularem a forma como seus professores ensinam a língua, também acabam prescrevendo a forma como estes devem proceder.

Com todo o exposto, percebemos que os textos publicitários das escolas de idiomas, além de terem como intuito de forma explícita vender o curso de língua espanhola, trazem consigo sentidos previamente existentes em nossa sociedade. Nesse sentido, fazem circular sentidos sobre o processo e ensino e aprendizagem do espanhol e sobre os professores dessa língua, sentidos este que circulam na sociedade e são validados por ela e, conforme Silva

(2013), não apenas refletem o contexto atual da sociedade, também, ajudam-no a ser produzido.

Diante das características e funções discutidas por nossa pesquisa, as publicidades de escolas de idiomas podem ser consideradas como um tipo de texto que oferece elementos para uma melhor compreensão sobre as mudanças ocorridas historicamente no campo do ensino de línguas estrangeiras, tais como o material, as tecnologias, as próprias línguas estrangeiras e o papel atribuído ao professor, que apesar de mudanças significativas continua sendo prescritivo, segundo as análises das publicidades.

É possível perceber através das análises que o trabalho do professor é, atualmente, nas franquias de escolas de idiomas, prescrito pelo método “exclusivo”, o que nos remete ao capítulo teórico em que fizemos um percurso pela história das línguas estrangeiras e da LE no Brasil e percebemos que apesar de não haver explicitamente uma responsabilização ao método ele esteve sempre presente prescrevendo o papel do professor. Isso porque iniciou –se com a catequização dos índios pelo método da gramática e tradução e depois, em 1931, foi introduzido o método direto.

No método da gramática e tradução a ênfase era dada à língua escrita, no método direto, ao ensino da língua pela própria língua. Dentro da concepção do método direto temos a concepção que saber bem uma língua e saber falar nela, audiolingual, onde a ênfase é dada primeiramente a fala depois a escrita, isso porque se fala antes de escrever, porém agora essa ênfase a fala não se deve apenas a isso, mas sim a uma diversidade de canais que permitem a oralidade, deixando em segundo plano a escrita, e esses métodos “exclusivos” das franquias procuram abranger essa nova realidade.

### **4.3 Lacunas e encaminhamentos para futuros trabalhos**

Considerando que nossa pesquisa é de cunho qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), os resultados que foram por nós alcançados não podem ser generalizados, mas podem ser utilizados como referência a contextos ou motivos de pesquisas semelhantes. Devido ao fato de termos trabalhado com textos publicitários, existe um campo muito amplo de pesquisas que podem ser desenvolvidas e utilizar esta pesquisa como fonte de informações.

As publicidades utilizadas para a constituição do *corpus* da pesquisa foram coletados dentro de um curto espaço de tempo de referência (últimos quatro anos), não sendo possível,

assim, acompanhar as transformações e a evolução que ocorreram nos textos publicitários das escolas de idiomas nos últimos tempos, décadas. Seria relevante que, futuramente, uma pesquisa se dedicasse a este percurso histórico, pois em épocas diferentes há maneiras diferentes de ver o “mundo” e certamente uma pesquisa como a nossa, desenvolvida com um corpus longitudinal, talvez aponte aspectos relevantes.

Em nossas análises nos preocupamos mais com o contexto de produção e com a infraestrutura geral do texto, nível mais profundo, por nos permitir refletir sobre a docência, mais precisamente de LE, e sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, porém em uma pesquisa futura seria interessante abordar de forma mais detalhada as análises dos mecanismos de textualização, nível intermediário, e dos mecanismos de enunciação, nível mais superficial.

Analisamos as publicidades das quatro maiores franquias de escolas de idiomas do país, com o intuito de abranger de forma geral os sentidos, o que é uma abstração devido às diferentes “culturas” que existem nas diversas regiões do país. Uma outra pesquisa poderia ocupar-se de analisar as publicidades de escolas menores de diversas regiões e, por meio de suas comparações, verificar as semelhanças e as diferenças existentes entre as regiões.

Embora tenhamos nos ocupado inicialmente da temática da cultura em propagandas de escolas de idiomas (PILLA e GREGOLIN, 2014), esta não foi a questão central de nossa pesquisa. Dessa forma, outra pesquisa poderia se ater a pesquisar essa temática nas propagandas de escolas de idiomas.

Um elemento de nossa pesquisa, que merece ser destacado é o procedimento de análises de texto segundo o modelo de análise do ISD, isso porque esse modelo pode servir como base teórica de análise, como dito por Lousada (2010), para qualquer tipo de texto. O que possibilita que futuras pesquisas em diversas áreas do conhecimento que busquem analisar um texto possam utilizar este método.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. A.; ALVES, T. A. O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie. Disponível em: < <http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>>. Acessado em 30.abr de 2013.
- BERDUGO, O. El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector [online] Disponível em: [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo\\_del\\_espanol/1\\_la\\_industria\\_del\\_espanol/berdugo\\_o.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm) , 2006. Acesso em: 10.jun de 2014.
- BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.
- BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas Sem Fronteiras. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 222, seção 1,p.11. 14 nov. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/home/Downloads/por973\\_idioma\\_sem.pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/por973_idioma_sem.pdf) Acesso em:02.fev.2015.
- BRONCKART, J.P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006.
- \_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Atividades de linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2012.
- \_\_\_\_\_. MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.
- CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CARDOSO, A.A.; PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva se Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **Revista da ANPED**, 2012. Disponível em : <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556> Acesso em: 10.mai de 2014.
- CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Editora Humanitas FFLCH/USP, 2001.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino das línguas estrangeiras**: olhando para o futuro. In: \_\_\_\_\_, (org.). Ensino de segunda língua: redescobindo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.
- DAHER, M. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Hispanista**, n. 27,2006. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216esp.htm> Acesso em: 06.jun de 2014.

- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In; GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas** – os desafios do formador. Campinas SP, Pontes Editores, 2008.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GOMES, N. D. **Publicidade**: comunicação persuasiva. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- GONÇALVES, E.M. **A palavra no mundo da imagem**: uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Publicidade e Propaganda. Revista Imes – Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul. Ano X n.43, p. 40-42, 1998.
- GONZALES, L. **Linguagem publicitária**: análise e produção. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. (Org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos/UNICAMP, 2003, p.223-235.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo; Edições Loyola, 2000.
- KEY, W. B. A. **Era da manipulação**. São Paulo: Scritta, 1996.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. Metodología de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. In: **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.
- LEFFA, V.J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.
- LOUSADA, E. G. **A abordagem do Interacionismo sociodiscursivo para a análise de texto**. Artigo apresentado no II EPED-USP. São Paulo, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/home/Downloads/LOUSADAartigo\\_ago\\_2010.pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/LOUSADAartigo_ago_2010.pdf) Acesso em: 10.fev de 2014.
- MACHADO, A. R., ABREU-TARDELLI, L; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MAGALHÃES, I. Análise do discurso publicitário. **Revista da Abralin**, 4: p.p. 231-260, 2005.
- MARTINS, J.S. **Redação publicitária**: teoria e prática. 3 ed. São Paulo, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v.10, n.2, p.329-338, 1994.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol** (1942- 1990). Curitiba: Editora UFPR, 2003.
- PILLA, A. S.; GREGOLIN, I.V. Algumas percepções sobre a relação língua e cultura em propagandas de escolas de idioma. **Desempenho**. Brasília: Editora da UNB, 2013. Disponível em: [http://let.unb.br/rd/?page\\_id=268](http://let.unb.br/rd/?page_id=268) Acesso em: 4.fev de 2015.

- RABAÇA, C. A. & BARBOSA, G. G. **Dicionário de Comunicação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 15ªed.Campinas, SP: Autores Associados, 1998
- RODRIGUES. D. L. D. I. A Autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças. **Tese**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp.) Profesorado. **Revista de curriculum y formación de profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf> Acesso em: 05.mar de 2014.
- SILVA, J. E. ADC e discurso publicitário: uma análise das propagandas e franquias de idiomas. **Revista ArReDia**, V2: p.p. 62-75, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/home/Downloads/2308-7787-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/home/Downloads/2308-7787-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 10.dez de 2014
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VESTERGAARD, T. & SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. Trad. J.A. dos Santos. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 2004.
- VIANA, N. **Pesquisa-Ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas**. In: Alvarez, M. L. O.; Silva, K. A. (Org.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

## ANEXOS

### Anexo 1: Bandeira dos EUA



Fonte:

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a4/Flag\\_of\\_the\\_United\\_States.svg/2000px-Flag\\_of\\_the\\_United\\_States.svg.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a4/Flag_of_the_United_States.svg/2000px-Flag_of_the_United_States.svg.png)

### Anexo 2: Bandeira da Inglaterra



Fonte: <http://www.geo5.net/imagens/bandeira-do-reino-unido.png>

### Anexo 3: Bandeira da Espanha



Fonte: <http://nppfurb.blogspot.com.br/>

### Anexo 4: Bandeira do Brasil



Fonte:  
[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/05/Flag\\_of\\_Brazil.svg/2000px-Flag\\_of\\_Brazil.svg.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/05/Flag_of_Brazil.svg/2000px-Flag_of_Brazil.svg.png)