



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

MILLER ELIÉZER CUNHA E SILVA

**ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A CONTINGÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE  
LÍNGUA INGLESA E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO PROGRAMA IDIOMAS SEM  
FRONTEIRAS**

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

UBERLÂNDIA – 2019

MILLER ELIÉZER CUNHA E SILVA

**ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A CONTINGÊNCIA: REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

**Área de concentração:** Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada

**Linha de pesquisa:** Linguagem, sujeito e discurso

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares

UBERLÂNDIA – 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

## ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 12, PPGEL				
Data:	vinte e dois de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	08:00	Hora de encerramento:	10:00
Matrícula do Discente:	117222ELI016				
Nome do Discente:	Miller Eliézer Cunha e Silva				
Título do Trabalho:	Entre a idealização e a contingência: representações de língua inglesa e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de alunos do programa Idiomas sem Fronteiras				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ensino-aprendizagem e línguas: relação com o saber na contemporaneidade				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 213U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito, PPGEL/UFU; Eliane Righi de Andrade, PUC; Carla Nunes Vieira Tavares, PPGEL/UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Carla Nunes Vieira Tavares, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atril resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Righi de Andrade, Usuário Externo**, em 23/07/2019, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/07/2019, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/07/2019, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1411509** e o código CRC **86D9AD01**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

- S586  
2019 Silva, Miller Eliézer Cunha e, 1988-  
Entre a idealização e a contingência: [recurso eletrônico] :  
representações de língua inglesa e seus efeitos no processo de  
ensino-aprendizagem de alunos do programa Idiomas sem  
Fronteiras / Miller Eliézer Cunha e Silva. - 2019.
- Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2205>  
Inclui bibliografia.
1. Arquitetura. I. Tavares, Carla Nunes Vieira , 1965-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos  
Linguísticos. III. Título.

CDU: 72

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## **Agradeço...**

Aos meus pais João e Terezinha, pela vida, pelo incentivo e pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, pelos exemplos de vida e pelo carinho durante os anos.

Aos participantes desta pesquisa, pela gentileza de conversar sobre suas experiências e por serem os protagonistas deste trabalho.

À minha professora e orientadora, Carla Tavares, pela confiança que depositou em mim e cuja atenção, esforço e sabedoria credito como grandes responsáveis por esta dissertação.

Às professoras Cristiane Brito e Eliane Righi e ao professor Ernesto Sérgio Bertoldo, pela generosidade em fazer tantas leituras e apontamentos que muito me ajudaram.

À professora Valeska Virgínia Soares Souza e ao professor Ivan Marcos Ribeiro, por terem confiado a um inexperiente aluno de graduação a oportunidade de participar da família IsF. Eu não seria o profissional que sou hoje sem a orientação de vocês.

Aos membros do GELS – Grupo de Estudos em Linguagem e Subjetividade – pelas contribuições e interlocuções que tivemos durante todos esses anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

Aos meus professores e colegas de graduação e mestrado, pelas contribuições durante meu tempo na UFU.

A todos os funcionários do ILEEL-UFU, pela prestatividade e pelo apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

*À minha mãe (in memoriam)*

*Um dia me disseram  
que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram  
que os ventos às vezes erram a direção*

*A vida imita o vídeo  
garotos inventam um novo inglês  
Vivendo num país sedento  
um momento de embriaguez*

*Quem ocupa o trono tem culpa  
quem oculta o crime também  
Quem duvida da vida tem culpa  
quem evita a dúvida também tem*

*Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter*

Engenheiros do Hawaii, 1988

## RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar as representações de alunos do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês e sobre o programa IsF a fim de discutir sua incidência na experiência de aprendizagem da língua, assim como os possíveis deslocamentos provocados na memória discursiva dos alunos durante sua passagem pelo programa. A hipótese direcionadora é a de que na medida em que os alunos frequentam os cursos, abre-se espaço para que suas representações sejam desestabilizadas, podendo elas deslocarem-se do senso comum em direção a uma compreensão maior sobre os diversos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Com o propósito de investigar estas questões, a pesquisa vale-se de conceitos advindos dos campos da Análise de Discurso e da Psicanálise sobre temas relacionados à linguagem, sujeito, discurso e heterogeneidade discursiva. Os pressupostos principais que direcionam este trabalho postulam as representações como processos subjetivos que se destinam a dar sentido aos objetos do mundo que demandam por significação, constituídos por uma rede de identificações ambivalentes. Metodologicamente, a pesquisa se estabelece a partir de entrevistas realizadas com alunos do programa Idiomas sem Fronteiras a fim de identificar suas representações e de analisar os possíveis efeitos de sentido que elas fazem operar, tomando estes efeitos de sentido como foco do gesto de análise do *corpus*. Verificou-se que os alunos que concluíram mais de um curso no programa representam a aprendizagem de inglês com maior criticidade, indiciando que o IsF atua como um agente desestabilizador de discursividades dominantes sobre o que é aprender inglês. Observou-se, ainda, que o embate entre a memória discursiva dos alunos e a contingência da sala de aula do programa os leva a uma tomada de posição pela via de identificações e resistências que reverberam no lugar atribuído por eles ao programa, que ainda encontra dificuldades para se estabelecer discursivamente como um lugar legítimo para o que processo de ensino- aprendizagem de inglês ocorra.

**Palavras-chave:** Representação, Discurso, Pós-modernidade, Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

## ABSTRACT

The aim of this research was to analyze representations from students attending the Languages without Borders Program (LwB) about the teaching-learning process of English and about the LwB program itself in order to discuss the different ways in which these representations may or may not influence their learning experience, as well as the potential movement engendered in their discursive memory during their stay in the program. The guiding hypothesis is that their representations may be destabilized as they attend classes, being able to abandon common sense assumptions and to lean toward an understanding of the many different aspects that are implicated in the teaching-learning process. With the purpose of investigating these questions, discursive and psychoanalytical concepts are employed in this work, such as the notions of language, subject, discourse and discursive heterogeneity. The main presuppositions that conduct this research propose representations as subjective processes which intend to give significance to the objects that demand meaning and these processes are composed of ambivalent identifications. Methodologically, the research was established from interviews conducted with students from the LwB program, in order to map their representations and to analyze the potential meaning effects that emerge from them, taking these meaning effects as the focus of the *corpus* analysis. It was possible to verify that students that had finished more than one course in the program represent learning English more critically, indicating that LwB acts as a destabilizing agent of dominant discourses about what learning English is. It was also observed that the clash between students' discursive memory and the program classroom contingency caused them to take a stand through identification and resistance that reverberated in the role they attribute to the LwB program, which still struggles to discursively establish itself as a legitimate place in which the teaching-learning process can thrive.

**Keywords:** Representation, Discourse, Post-modernity, English language teaching-learning process

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AC** – Abordagem Comunicativa

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CsF** – Ciência sem Fronteiras

**ESP** – English for Specific Purposes

**FCE** – First Certificate in English

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**IC** – Iniciação Científica

**IELTS** – International English Language Testing System

**ILEEL** – Instituto de Letras e Linguística

**IsF** – Idiomas sem Fronteiras

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**LwB** – Languages without Borders

**MEO** – My English Online

**NuLi** – Núcleo de Línguas

**PIVIC** – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

**PPGEL** – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

**QCE** – Quadro Comum Europeu

**TOEFL IBT** – Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test

**TOEFL ITP** – Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NO BRASIL E A LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA NEOLIBERAL</b> .....	20
1.1 O percurso da abordagem de ensino de inglês para fins específicos .....	24
1.2 O conceito de necessidade dentro e fora da abordagem ESP e sua relação com a noção de sujeito de linguagem .....	30
1.3 A educação sob a lógica neoliberal na sociedade pós-moderna .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – LÍNGUA, SUJEITO E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....	45
2.1 A relação entre língua e a constituição subjetiva do sujeito.....	51
2.2 Ensino-aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva discursiva perpassada pela psicanálise .....	54
2.3 O papel das representações na constituição subjetiva do indivíduo .....	57
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	60
<b>CAPÍTULO 4 – O IDIOMAS SEM FRONTEIRAS-UFU PELOS ALUNOS: REPRESENTAÇÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	64
4.1 Eixo de representação 1: Inglês como língua universal .....	66
4.2 Eixo de representação 2: O programa Idiomas sem Fronteiras como um curso regular de línguas .....	70
4.3 Eixo de representação 3: A interação na sala de aula de língua inglesa .....	75
4.4 O movimento das representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês.....	80
4.5 Efeitos do embate entre as representações dos participantes e o programa Idiomas sem Fronteiras .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>ANEXO</b> .....	100

## INTRODUÇÃO

---

A presente pesquisa visou dar continuidade à investigação conduzida durante meu trabalho de iniciação científica, intitulado “O ensino de inglês na contemporaneidade e suas representações no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, desenvolvida durante o período de agosto/2015 até julho/2016. Vinculada ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC/UFU, esse trabalho teve como objetivo central identificar as representações que constituem a memória discursiva sobre língua inglesa de alunos do programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Uberlândia. Para que fosse possível chegar a tal fim, foram realizadas entrevistas com três alunos do programa e, posteriormente, seus dizeres foram analisados sob a perspectiva da Análise de Discurso.

Como resultados dessa primeira investigação, verifiquei que os participantes traziam consigo representações sobre língua inglesa alinhadas com os discursos circulantes na contemporaneidade sobre globalização e também sobre as abordagens comunicativas. De forma geral, eles representavam o inglês como uma língua universal, almejando atingir níveis idealizados de proficiência por intermédio de aulas sempre dinâmicas e interativas. Ademais, constatei que os participantes esperavam que os cursos ofertados pelo programa Idiomas sem Fronteiras fossem como os de um curso regular de línguas, em que o formato de progressão por níveis é comumente adotado.

Para esta dissertação de mestrado, porém, busquei ampliar a discussão, indo além do mapeamento de representações, buscando discutir suas possíveis implicações na experiência de aprendizagem dos alunos. Em uma sociedade cada vez mais pautada pelo pragmatismo, interessou-me verificar tais implicações naquilo que Jorge Larrosa Bodía chama de experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p.21)

Assim, é possível afirmar que apenas o viver e estar no mundo não garantem uma experiência, embora sejam necessários para que ela ocorra. A experiência demanda abertura em relação ao que está sendo colocado diante de nós, para além de sua natureza empírica, com vistas a possibilitar que nossa forma convencional de enxergar o mundo seja rearranjada. Experimentar algo, portanto, implica em expor-se ao desconhecido, tolerar a incerteza da experimentação:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24)

O caminho da experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira é marcado por um encontro-confronto (REVUZ, 2001) que desestabiliza todas as relações aparentemente harmoniosas que possuímos com nossa língua materna. Essa experiência de aprendizagem demanda o gesto de interrupção, pausa e reflexão proposto por Bondía para que os aprendizes se inscrevam na discursividade desta outra língua. Tal noção de experiência, todavia, vai de encontro à lógica do mundo contemporâneo em que cada vez mais queremos obter resultados no menor tempo possível.

Para estudar os possíveis efeitos das representações dos alunos do programa em sua experiência de aprendizagem, foi necessário fazer o levantamento das representações de novos participantes, já que não pude entrevistar novamente os alunos que participaram do meu primeiro projeto. Por mais que as representações se repetissem, e elas se repetem, há também outros elementos que possibilitaram expandir o primeiro mapeamento feito há quatro anos, como elenco a seguir.

Mais especificamente, enquanto a pesquisa de IC se destinou apenas a identificar as representações sobre língua inglesa, interessou-me, desta vez, discutir se as representações sobre o IsF e o processo de ensino-aprendizagem ali promovido repercutem na experiência de aprendizagem dos participantes, ao menos no nível imaginário, possível de ser indiciado pelo dizer dos participantes da pesquisa. Essa discussão possibilitou, ainda, problematizar os efeitos dessas representações no indiciamento do engajamento dos alunos no programa Idiomas sem Fronteiras e analisar

em que medida elas, as representações, foram ou não alteradas durante ou após a passagem dos alunos pelo IsF. Desta forma, espero poder contribuir para os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, além de oferecer um gesto de interpretação sobre a presença do programa na universidade até o momento em que as entrevistas foram realizadas, visando contribuir para um possível futuro do Idiomas sem Fronteiras na UFU<sup>1</sup> ou de outras tentativas institucionais que objetivem promover o ensino de língua inglesa no âmbito da universidade.

Isto posto, a pesquisa se justificou devido ao momento pelo qual a língua inglesa passou no Brasil, uma vez que o governo federal possuía diversas propostas que visavam internacionalizar as universidades federais, mesmo que ainda carecesse de uma política de ensino de línguas que pudesse fortalecer tal processo de internacionalização. O programa Idiomas sem Fronteiras foi resultado de uma dessas propostas e teve como objetivo promover o ensino de inglês, dentre outras línguas, por meio de cursos presenciais de curta duração que almejavam preparar alunos brasileiros para estudar em universidades estrangeiras. Para além disso, havia também a proposta de internacionalizar os saberes produzidos no Brasil, por meio de um maior número de artigos, capítulos e livros publicados em inglês, assim como a proposta de futuramente ampliar cursos de graduação e pós-graduação ministrados em língua inglesa para alunos de diferentes nacionalidades dentro das universidades brasileiras.

Devido a este protagonismo conferido pelo governo federal à língua inglesa, tornou-se relevante investigar os diversos aspectos que perpassam as relações entre sujeito e saber e, conseqüentemente, entre aluno, professor, instituição e o objeto de saber que ali estão em jogo, possibilitando contribuir, assim, para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito da universidade. Ademais, uma análise sobre as discursividades circulantes sobre língua inglesa e o programa IsF pode contribuir para melhor entendermos os discursos que se encontraram normalizados e operando como um regime de verdade (FOUCAULT, 2008) na pós-modernidade e seus possíveis efeitos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> O programa Idiomas sem Fronteiras obteve grande apoio financeiro e estrutural do governo federal quando foi instituído, mas seus recursos foram gradativamente reduzidos, culminando na suspensão do programa em maio de 2019. Atualmente, quando da conclusão desta dissertação, apenas o curso a distância *My English Online* encontra-se disponível à comunidade acadêmica.

Não se pode contestar que as formas como lidamos com o mundo atualmente são acentuadamente diferentes de antes. A pós-modernidade, cujo indício mais marcante pode ser notado pela reconfiguração dos aspectos sociais, culturais e econômicos no mundo após a Segunda Guerra mundial (HARVEY, 2001), rompeu com o reconhecimento da autoridade e da tradição, tidas anteriormente como única forma de apresentar o mundo às novas gerações. Dentro dessa nova configuração, a fragmentação dos referenciais ocasionou a morte da “sociedade hierárquica” (LEBRUN, 2008), cuja consequência, dentre várias outras, é a possibilidade que qualquer um possui de se colocar em uma posição de detenção de saber e da verdade, já que o sujeito pós-moderno tende a ver com certa desconfiança tudo aquilo que pode remetê-lo a figuras de autoridade e hierarquia.

A língua inglesa, sob a lógica pós-moderna, passou a ser tratada como uma *commodity*, um objeto de consumo passível de ser adquirido e que é visto como um diferencial para aqueles que a “possuem”, instaurando-se, assim, a necessidade no aluno brasileiro de falar inglês. Quanto ao lugar de detentores deste saber, os institutos privados de idiomas se consolidaram como os únicos capacitados a ensinar inglês no Brasil, o que culminou na desvalorização do ensino público garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Diante disso, interessou-me investigar as intrincadas relações que estabelecemos com o saber na contemporaneidade, o que pode oferecer um outro olhar sobre a forma que lidamos com as demandas tecnológicas, mercadológicas e ideológicas atuais num mundo cada vez mais globalizado, pautado pelo utilitarismo do conhecimento e por uma busca de completude, resultados de uma sociedade que opera segundo os mecanismos do que neste trabalho chamarei de neoliberalismo.

Metodologicamente, a pesquisa foi estabelecida a partir de entrevistas realizadas com seis alunos do programa Idiomas sem Fronteiras a fim de buscar em seus dizeres indícios das representações que eles trazem consigo sobre língua inglesa e seu processo de ensino-aprendizagem. Através de suas narrativas, foi possível melhor compreender os efeitos de tais representações na contingência da aprendizagem da língua, dentro da sala de aula do programa. Ademais, ao analisar os dizeres de alunos de diferentes cursos e que estiveram no programa por diferentes períodos de tempo, tornou-se possível obter indícios sobre a medida em que o programa Idiomas sem Fronteiras ajuda a reforçar a

memória discursiva em que estes alunos se encontram inscritos, problematizá-las, ou mesmo instaurar discursos outros sobre aprendizagem de inglês.

Com base em minha pesquisa de iniciação científica, parti do pressuposto de que havia um descompasso entre as expectativas dos participantes sobre o programa Idioma sem Fronteiras e os cursos por ele oferecidos, impactando a experiência de aprendizagem dos alunos e incidindo no investimento subjetivo deles no processo de aprendizagem. Nesta dissertação, tomo como hipótese que na medida em que os alunos frequentavam os cursos do programa, abriu-se um espaço para que suas representações fossem desestabilizadas, podendo elas deslocarem-se de um lugar-comum em direção a uma compreensão maior sobre os complexos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de entender que sempre haverá diferenças entre o que o aluno espera e o que qualquer aula ou curso oferece, noto que, no programa IsF, estas diferenças são ainda maiores devido às discursividades que constituem a memória discursiva dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês. Tais discursividades estão frequentemente associadas à vontade de falar uma outra língua e a idealizações sobre fluência e aprendizagem. Esses traços apareceram nas representações dos alunos do programa anteriormente, em minha IC, e, repetiram-se nos novos participantes. Devido ao formato do programa Idiomas sem Fronteiras em que cursos específicos de curta duração são ofertados de forma independente uns dos outros, é possível deduzir que nele torna-se mais difícil atingir as expectativas almejadas pelos alunos, moldadas à imagem de escolas privadas de idiomas.

Durante os dois anos em que atuei como professor estagiário no programa, muitas vezes foi possível perceber essa discordância a que me referi; entre o que os alunos esperavam das aulas e o que era proposto pelos cursos e pelo programa, e também daquilo que era efetivamente possível de ser atingido em uma quantidade reduzida de tempo. Um dos questionamentos que motivou esta dissertação de mestrado foi supor que alguns alunos, acostumados com o modelo de ensino perpetuado pelas escolas de idiomas, esperassem encontrar uma maior continuidade entre as aulas e os cursos. Além disso, meu trabalho também partiu da noção de que alguns alunos esperassem aprender inglês em poucos meses, resultado de uma memória discursiva sobre ensino de inglês propagado principalmente por campanhas publicitárias na mídia.

Conforme mencionado anteriormente, eu entrevistei seis participantes<sup>2</sup> que estavam ou estiveram matriculados e que frequentaram às aulas do programa a fim de investigar de que forma suas representações sobre língua inglesa podem incidir em seu processo de aprendizagem da língua. Portanto, os dizeres provenientes dessas entrevistas compõem o *corpus* do meu trabalho. A história de aprendizagem destes participantes, possível de ser delineada a partir de seus dizeres, também foi levada em consideração, uma vez que ela oferece uma visão mais clara sobre como eles se relacionam com a língua-alvo, levando em consideração sua motivação para ingressar no programa, assim como sua vivência com o estudo da língua inglesa antes do IsF. A análise dessas histórias de aprendizagem também pode (re)velar como se dá a relação dos participantes com o saber, permitindo discutir se o caráter neoliberal das relações de consumo pós-modernas também afeta a forma como eles, os alunos do IsF, lidam com sua experiência com o inglês no programa.

Partindo da hipótese mencionada nesta introdução, a discussão da análise dos dizeres visou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as representações dos alunos participantes sobre a língua inglesa, o programa Idiomas sem Fronteiras e sobre o que é aprender inglês?
- Que efeitos de sentido podem ser produzidos a partir das identificações e resistências em relação à aprendizagem de língua inglesa no programa?

Para serem apropriadamente investigadas, tais indagações encaminham a um objetivo principal, que se desdobra em outros três objetivos específicos:

#### **Objetivo geral:**

- Investigar as representações de Língua Inglesa de alunos do Programa Idiomas sem Fronteiras-UFU e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da língua.

#### **Objetivos específicos:**

- Analisar as representações dos alunos sobre língua inglesa, sobre o programa Idiomas sem Fronteiras e sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua de

---

<sup>2</sup> O número de participantes entrevistados configura a maioria de uma turma do IsF que, baseando-me em minha experiência no programa, conta com cerca de 10 alunos frequentes.

modo a discutir seus possíveis efeitos de sentido sobre o engajamento deles no programa e sobre seu processo de ensino-aprendizagem da língua.

- Problematizar como o programa Idiomas sem Fronteiras incide nas representações presentes na memória discursiva dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês.

Esses objetivos serviram como ponto de partida para a análise dos dizeres dos participantes e permitiram, assim, discutir as intrincadas relações que se estabelecem entre os participantes, o programa Idiomas sem Fronteiras e o objeto de saber, a língua inglesa. Assim, esta dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma:

No Capítulo 1, chamado *O Idiomas sem Fronteiras no Brasil e a língua inglesa na sociedade pós-moderna neoliberal*, procuro explicitar como o programa se configurou na Universidade Federal de Uberlândia, detalhando o contexto desta pesquisa. Nele, também discuto a abordagem de ensino de inglês para fins específicos, ou abordagem instrumental, que me parece embasar teoricamente o IsF, para, em seguida, fazer uma discussão sobre o termo *necessidade*, desde seu entendimento na antiguidade até a pós-modernidade e a forma como nos relacionamos com a falta constitutiva numa sociedade pautada pela lógica do neoliberalismo. Ainda nesta primeira parte, também articulo questões relacionadas à educação e à formação ética do indivíduo e como elas se estabelecem sob a influência de mecanismos neoliberais.

No segundo capítulo, *Língua, sujeito e línguas estrangeiras*, mobilizo alguns teóricos da linguagem como Michel Pêcheux, Jean-Pierre Lebrun e Eni Orlandi, dos quais me valho para discutir os conceitos mais relevantes a este trabalho, como discurso, representação, sujeito, ideologia e a forma como entendo o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A articulação feita entre estes conceitos clássicos e fundamentais dos estudos discursivos com as contribuições da psicanálise foi relevante para investigar os diversos fatores da ordem da subjetividade que envolvem o objeto em questão, a aprendizagem.

No Capítulo 3, *Percursos metodológicos da pesquisa*, descrevo como ocorreu o processo de coleta, transcrição e análise do *corpus* e de que forma eles me permitiram obter vislumbres da subjetividade dos alunos participantes para, a partir delas, iniciar a quarta parte deste trabalho, destinada à análise discursiva e intitulada *O Idiomas sem Fronteiras-UFU pelos alunos: representações e possibilidades* em que, primeiramente,

apresento um perfil dos alunos participantes da pesquisa para, então, fazer o mapeamento das representações identificadas nos dizeres dos participantes em eixos comuns. Também lanço mão de conceitos e reflexões até ali abordados, acrescentando também outros, quando necessário, a fim de prover um tratamento abrangente aos diversos temas que emergiram do *corpus*.

Em *Considerações finais*, retomo as minhas questões iniciais de pesquisa de acordo com a discussão apresentada nos resultados de análise, fazendo um levantamento das conclusões possíveis de serem feitas até o momento, além de apontar possíveis encaminhamentos para futuros trabalhos que possam abordar, sob a perspectiva discursiva, não apenas o programa Idiomas sem Fronteiras, mas também propostas institucionais outras que visem promover o ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito da universidade.

## **CAPÍTULO 1 – O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NO BRASIL E A LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA NEOLIBERAL**

---

O programa Idiomas sem Fronteiras foi instituído em 2012 com a publicação da Portaria Normativa nº 105/2012 que constituiu o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras, cujo objetivo era ampliar o acesso da comunidade acadêmica brasileira a cursos de língua estrangeira. O objetivo principal do programa era o de preparar alunos brasileiros dos cursos de graduação das áreas de ciência e tecnologia para frequentarem aulas em universidades estrangeiras por meio de bolsas ofertadas pelo então recém-lançado programa Ciências sem Fronteiras. Inicialmente, o programa previa apenas cursos de língua inglesa, o que futuramente seria alterado com a inclusão de outras línguas estrangeiras como espanhol, alemão, francês e, também, português para estrangeiros. Em 2014, quando da publicação da Portaria Normativa nº 973/2014, o programa amplia seus principais objetivos e delimita a estrutura pedagógica e logística que as universidades federais devem seguir.

Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de 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, p.01)

Delimita-se, portanto, o público-alvo do programa visando atender a alunos, técnicos e professores das instituições federais de ensino, assim como a professores de línguas estrangeiras da rede pública. O documento também traz dentre seus objetivos o de “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas instituições de ensino credenciadas ao programa”, especificando, desta forma, que apenas alunos ou egressos das licenciaturas em Letras poderiam atuar como professores nele.

Ademais, essa portaria ainda foi a responsável por acrescentar a opção de cursos presenciais de línguas ao programa, que, até então, possuía o ensino a distância como única alternativa aos alunos. Para isso, o governo federal acoplou o curso de inglês online *My English Online* ao então chamado programa Inglês sem Fronteiras a fim de oferecer uma plataforma de estudos com conteúdos disponíveis a alunos das universidades brasileiras para estudarem virtualmente. Este curso de inglês a distância

também estava, e ainda está<sup>3</sup>, disponível a outros membros da comunidade acadêmica, como professores e servidores, e conta com cinco níveis de aprendizado (iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado). Ao realizar seu primeiro acesso à plataforma, o aluno é direcionado a um teste de nivelamento que o colocará em um dos cinco níveis disponíveis: Iniciante, Básico, Pré-intermediário, Intermediário e Avançado. Estes níveis, por sua vez, são transpostos no programa para a divisão proposta pelo Quadro Comum Europeu, também utilizado pelo TOEFL ITP, que se dá em seis níveis de habilidade e uso da língua: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. A partir dos dados obtidos nesse primeiro nivelamento, os alunos do programa eram distribuídos em turmas presenciais de acordo com sua classificação pelo *MEO* em uma turma de nível correspondente, mas seguindo a nomenclatura do QCE. Portanto, se o aluno foi nivelado como Intermediário no *MEO*, ele assistiria às aulas de cursos ofertados para o nível B1 no IsF. A proposta do governo era a de que os alunos frequentassem as aulas presenciais e praticassem em casa com os materiais disponíveis no curso online, apostando em uma integralização das duas modalidades de ensino. O objetivo principal no início de todo o processo era o de preparar os alunos de universidades federais brasileiras para estudarem em instituições estrangeiras. Além disso, conforme podemos perceber tanto no edital 01/2013 quanto nas portarias 105/2012 e 973/2014, ambos os programas, IsF e CsF, fizeram parte de uma tentativa de internacionalizar o conhecimento e a ciência produzidos nas universidades brasileiras.

Apesar de propor desde sua implementação o acesso da comunidade acadêmica a cursos de línguas estrangeiras, no plural, o programa Idiomas sem Fronteiras sempre colocou o inglês como sua principal prioridade, fato evidenciado ao lembrarmos de seu primeiro nome oficial, Inglês sem Fronteiras.

O governo brasileiro enfatizou a internacionalização das universidades brasileiras com vistas a melhorar suas colocações em *rankings* mundiais e a atrair investimentos para pesquisa e inovação nas áreas de ciência e tecnologia. A língua inglesa, portanto, assume o papel de língua da ciência e da academia. Segundo Crystal (1998), além de o inglês ser a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas, há outro um bilhão e meio de falantes não nativos cuja primeira língua estrangeira é o inglês. De acordo com estatísticas recentes, para cada falante nativo de inglês, há outros quatro não

---

<sup>3</sup> O curso *My English Online* permanece disponível após a suspensão do programa Idiomas sem Fronteiras.

nativos (SIQUEIRA, 2015). Tal abrangência do inglês como língua estrangeira o coloca com o *status* de língua da ciência e da academia, o que justificaria a convicção do governo federal ao eleger a proficiência em inglês dos alunos como fator determinante para o sucesso da internacionalização das universidades brasileiras. Desta forma, o inglês é tido como sendo o responsável por garantir o acesso dos alunos brasileiros às universidades ao redor do mundo, o que não está em desarmonia com o *status* que a língua possui no cenário mundial contemporâneo. Se o inglês tem sido discursivizado como a língua do conhecimento, da mídia, da Internet, do mercado e do poder (MOITA LOPES, 2008), é possível entender o motivo dela ter assumido o protagonismo do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Existe uma memória discursiva operante que associa o inglês ao completo acesso ao restante do mundo.

Com a publicação do Edital nº 01/2013, o programa, renomeado como Idiomas sem Fronteiras, estabelece as principais diretrizes a serem seguidas pelas universidades federais na implementação e condução do programa em seus Núcleos de Línguas (NucLi). Nele, lê-se:

As ações do NucLi tem como objetivo promover o desenvolvimento da produção e compreensão oral e escrita em língua inglesa dos estudantes, visando além de sua aprovação nos exames de proficiência aceitos pelas universidades estrangeiras parceiras do Programa CsF, uma maior inserção na vida acadêmica nas universidades em que irão estudar. (BRASIL, 2013, p.01).

O edital também estabelece o objetivo principal do programa:

Desenvolver cursos intensivos de inglês presenciais aos estudantes elegíveis ao programa CsF, regularmente inscritos e ativos no Curso My English Online (MEO), visando sua preparação para testes de proficiência oficiais (IELTS - International English Language Testing System e TOEFL IBT - Test of English as Foreign Language - Internet Based Test). (BRASIL, 2013, p.01).

Fica claro pelos excertos acima que, desde seu início, o programa teve como principal objetivo preparar alunos brasileiros para serem aprovados em testes de proficiência em língua inglesa com vistas a frequentarem universidades estrangeiras por meio do programa CsF. Todavia, cada universidade teve, inicialmente, a liberdade para decidir como os cursos seriam ofertados em seus núcleos de línguas, NucLi, desde o conteúdo programático até os materiais didáticos. Conforme dito anteriormente, o documento ainda previa que as aulas presenciais fossem ministradas por licenciandos

em cursos de Letras, buscando fazer uma ponte entre a preparação dos candidatos ao Ciência sem Fronteiras e a formação dos futuros docentes de língua inglesa. Licenciados em Letras que ainda possuíssem vínculo com alguma instituição de ensino federal também poderiam participar do programa como professores estagiários, incluindo, assim, discentes de programas de pós-graduação e também professores dessas instituições federais.

Na UFU, o programa foi formatado de modo a ofertar cursos preparatórios de curta duração para o TOEFL e IELTS, além de outros cursos específicos relacionados à academia, como Escrita Acadêmica, Apresentação de Trabalhos em Inglês, Vida na Universidade, dentre outros. A escolha desses temas e da formatação de cada curso era, a princípio, deixada sob a responsabilidade de cada NucLi nas universidades. Portanto, o programa concedia autonomia para que cada universidade formatasse seus cursos de acordo com sua localidade, ficando os coordenadores pedagógicos responsáveis por essas decisões, juntamente com os professores. Posteriormente, todavia, um catálogo foi disponibilizado pelo governo federal com um número limitado de cursos que os NucLi podiam ofertar, reduzindo a autonomia dos coordenadores em suas respectivas universidades. Enquanto eu atuei no programa, os módulos e temáticas de cada um dos cursos ofertados eram sempre decididos levando em consideração todos os envolvidos com o IsF, coordenadores, professores e alunos, que muitas vezes faziam sugestões sobre cursos que gostariam de frequentar.

Levando em consideração o formato que o programa adquiriu desde que foi estabelecido, é possível verificar que ele se filiava teórica e metodologicamente à abordagem de ensino de inglês para fins específicos, ou abordagem instrumental, embora tal filiação não apareça explicitamente em documentos oficiais. O pressuposto básico desta abordagem é o de que o ensino de inglês esteja ancorado nas necessidades dos alunos (HUTCHINSON & WATERS, 1996). No programa, havia cursos que objetivavam o desenvolvimento de habilidades específicas nos estudantes em um curto intervalo de tempo. Todavia, esse pressuposto de base da abordagem instrumental parece ter sido invertido no programa: o governo federal foi aquele que estabeleceu as necessidades, que não necessariamente coincidiam com as dos alunos. Surgiu daí, então, uma das questões na análise das representações a ser discutida no Capítulo 4, ou seja, em que medida essa inversão do polo que estabelece as necessidades repercutiu no engajamento dos alunos no programa IsF.

Como a internacionalização das universidades federais é uma demanda governamental para melhorar seus indicadores econômicos, surgiu, então, a proposta de dar prioridade a alunos de graduações nas áreas de ciência e tecnologia, tanto para as vagas do IsF quanto para as do CsF. Porém, como presenciei durante minha experiência como professor estagiário do programa, muitas vezes, os alunos que estavam ali presentes não necessariamente tinham a necessidade, possibilidade ou mesmo o interesse em participar dos editais do CsF para estudarem em universidades estrangeiras. Muitos estavam ali para aprender mais a língua e até mesmo para ter um primeiro contato com estudo sistematizado do inglês, apesar de o foco do programa ser alunos do nível A2 para cima. Tais diferenças entre o que o governo esperava e o que os alunos efetivamente buscavam podem ter sido responsáveis por inverterem a demanda da abordagem instrumental em que o ensino é pautado nas necessidades reais e imediatas dos alunos, e não nas pressupostas por uma injunção política e econômica, tal como a demanda por internacionalização do ensino superior.

### **1.1 O percurso da abordagem de ensino de inglês para fins específicos**

Ao olharmos para a história, é possível traçar os primórdios do ensino de línguas estrangeiras para fins específicos desde a época dos impérios grego e romano, em que se estudava e se ensinava grego para facilitar o acesso das elites à ciência e à literatura. Porém, a abordagem ESP como conhecemos hoje começou a ganhar forma nos Estados Unidos para suprir demandas econômicas, tecnológicas e científicas, acompanhando o acelerado crescimento do país após a Segunda Guerra Mundial (FERREIRA, ROSA, 2008). Surgindo da necessidade de se ter uma língua comum para mediar as relações comerciais ao redor do mundo, o ensino de inglês para fins específicos postula que o processo de ensino-aprendizagem da língua deva estar focado naquilo que os alunos precisarão para atuar em situações-alvo previamente determinadas (DINIZ, MARCHESAN, 2010).

Assim como mencionado anteriormente, uma etapa crucial do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do ensino de inglês para fins específicos, ou abordagem instrumental, é o *needs analysis*, a análise das necessidades dos alunos. Os autores Hutchinson e Waters (1987) destacam que é essencial promover atividades

pedagógicas nas primeiras etapas de um curso de línguas em que seja possível identificar as necessidades (*needs*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*) dos alunos.

É válido ressaltar, porém, que, aqui, o termo *desejo* não se refere ao conceito psicanalítico que será discutido no tópico 1.2 deste capítulo, mas, sim, às vontades ou aos anseios dos alunos quando estes chegam à sala de aula de língua inglesa. No *Cambridge Dictionary*, encontramos estas como as principais definições para *want*:

1. *to wish for a particular thing or plan of action;*
2. *lack or be short of something desirable or essential.*<sup>4</sup>

Portanto, a palavra *desejo* que encontramos na versão em português da obra de Hutchinson e Waters (1987) não está empregada da mesma forma que a empregarei e noutros momentos deste trabalho. As necessidades aqui, são, especificamente, os conteúdos linguísticos formais necessários para que os alunos atuem em uma determinada situação-alvo, ou exerçam determinadas funções comunicativas. Se o objetivo principal do aluno é passar por uma entrevista de emprego em inglês, o professor, então, deve levantar quais são as noções e funções linguísticas necessárias para que o aluno seja bem-sucedido nesse contexto comunicativo.

Situado dentro da abordagem comunicativa, o ensino de inglês para fins específicos se propõe a levantar quais funções são relevantes para aquele aluno ou grupo de alunos e a ensiná-las promovendo atividades que possibilitem a prática das quatro habilidades comunicativas: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*<sup>5</sup>. Essas quatro habilidades, por sua vez, podem ser novamente divididas: dentro das práticas de *listening* ou compreensão oral, há diversos itens a serem abordados, como, por exemplo, reconhecer palavras-chave e identificar o tema central de uma conversa, ou então reconhecer referências de tempo e identificar informações específicas em uma passagem (RICHARDS, 2006). Na etapa de *needs analysis*, os alunos, então, informam quais são suas necessidades comunicativas de uso do inglês, mas é o professor quem determina o quê de língua que aquele aluno precisará para atuar em tais contextos.

---

<sup>4</sup> Tradução livre: <sup>1</sup> *desejar por algo em particular ou por um plano de ação* / <sup>2</sup> *falta de ou estar sem algo desejável ou essencial*.

<sup>5</sup> Tradução livre: *compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral*.

Além de fazer o levantamento de funções e competências a serem praticadas, também é preciso saber o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprender e praticar mais, ou, em outras palavras, quais são as lacunas em seu conhecimento prévio de língua. As necessidades do aluno entram nesta abordagem porque, para os autores, é importante levar em consideração aquilo que interessa aos alunos para que haja mais motivação e interesse por parte deles durante o processo. Em síntese, é necessário encontrar um equilíbrio entre essas três instâncias durante o *needs analysis* para que a aprendizagem seja produtiva e efetiva.

Ao falar em necessidades, também é importante falar de contingência porque considero neste trabalho que a contingência sempre fará parte de qualquer contexto educacional. Ainda que seja traçado um plano de ensino baseado nas necessidades dos alunos ou da turma, não há garantias de que o processo será efetivo ou de que ele possa ser totalmente controlado devido à contingência da atividade educacional. Entendo a contingência como aquilo que é da ordem da possibilidade e da imprevisibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Todos nós chegamos na sala de aula com expectativas e noções pré-formadas, ou seja, com uma memória discursiva operante sobre como esperamos que aquele evento ocorra. Todavia, se há sujeito e subjetividade em ação, sempre haverá espaço para o equívoco, para o inesperado e para o não-estabelecimento de uma relação entre aprender e saber. Esse embate entre a memória discursiva dos alunos com a contingência das aulas os coloca em uma situação de impasse em que uma tomada de posição lhes é demandada, podendo eles embarcarem no processo de ensino-aprendizagem da forma que ele ali é promovido, ou resistirem a ele, mesmo que inconscientemente.

Traçando um percurso teórico sobre o binômio *contingência-necessidade*, Leite (2015) se volta ao pensamento de Aristóteles para investigar a base desses termos, em uma conexão com a *práxis* aristotélica. Na filosofia clássica, a *práxis* diz respeito a fazer algo vir a ser, a tornar-se real, a existir no mundo e, para isso, é necessária uma ação. No entanto, numa tradição contemporânea, entende-se, na filosofia, a contingência para além daquilo que simplesmente acontece ou se materializa, ganhando uma acepção do que é “não-determinado, livre e imprevisível” (ABBAGNANO, 2007, p. 234 *apud* LEITE, 2015, p 57). Diferenciando os dois termos, “a contingência estaria para a ordem daquilo que seria possível e não necessário a si mesmo, e a necessidade contemplaria a ordem daquilo que não poderia adquirir outra forma” (LEITE, 2015, p. 57).

No processo de ensino-aprendizagem, o não-determinado assume um papel constitutivo, uma vez que controlar todos os aspectos das relações que nele se estabelecem pertence a ordem da impossibilidade, fazendo parte apenas da memória discursiva de professores e alunos. Onde há subjetividade sempre haverá o livre, o imprevisível, o contingente.

A necessidade é um termo valioso na abordagem instrumental, que, acredito, embasa teórica e metodologicamente o programa Idiomas sem Fronteiras. Embora seja feita uma análise do termo em diferentes instâncias posteriormente neste capítulo, é importante destacar, aqui, sua relevância para determinar a forma que um curso de ESP deve assumir. O que chamamos teoricamente de *needs analysis* se refere ao momento inicial de um curso para fins específicos em que o professor faz um levantamento das necessidades e objetivos de seus alunos e, a partir daí, constrói um cronograma de ensino. “Diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi qual inglês você precisa” (HUTCHINSON, WATERS, 1987). Esta foi a máxima norteadora da abordagem ESP e que colocou o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem para otimizar o tempo e os recursos disponíveis tanto por parte do professor, quanto dele, do próprio aluno.

Hutchinson e Waters (1996) identificam cinco fases durante o processo de desenvolvimento do *English for specific purposes* ou, em português, Inglês para fins específicos ou, ainda, como é mais frequentemente chamado, abordagem instrumental ou inglês instrumental. Essas fases dizem respeito às diferentes formas de percepção das necessidades dos alunos para a organização de um programa para fins específicos. Como será possível perceber, o entendimento do que são necessidades foi modificado acentuadamente conforme a teoria foi se desenvolvendo, partindo inicialmente das noções mais tradicionais e estruturais até as abordagens críticas contemporâneas em que diversas questões da ordem do discurso e da ideologia também são consideradas.

Nos anos 60 e 70, as necessidades eram entendidas como conteúdos gramaticais e lexicais. Portanto, para desenvolver um cronograma para um aluno que trabalhasse na área da Economia, o professor faria o levantamento das estruturas e palavras mais comuns a textos dessa área para, a partir delas, iniciar o processo com o aluno.

Em sua segunda fase, os autores apontam o deslocamento da análise realizada ao nível da frase para o nível do discurso, o que passou a filiar o ESP dentro da abordagem

comunicativa. As necessidades dos alunos, portanto, não poderiam mais “ser alcançadas por um curso que fornece simplesmente prática na composição de frases, mas somente por um que desenvolva um conhecimento de como as frases são usadas no desempenho de diferentes atos comunicativos” (HUTCHINSON, WATERS, 1996). Desta forma, passa-se de uma análise da frase para uma análise da retórica ou do discurso, que aqui não está empregado com a noção que utilizo dentro da perspectiva discursiva. Aqui, a palavra discurso está ligada aos padrões organizacionais de um texto ou fala, cujo estudo sistematizado possibilitaria mais chances de uma comunicação bem-sucedida.

Na terceira fase, as necessidades aparecem mais intimamente ligadas ao termo situação. Nela, deu-se foco ao levantamento de situações comunicativas pré-determinadas que fossem prováveis de serem encontradas pelos alunos em suas vivências com a língua inglesa. Apesar do deslocamento do entendimento do termo necessidade em comparação com a primeira fase, o ESP ainda se encontrava em um esforço para fazer um levantamento de estruturas linguísticas, funções e noções a serem memorizadas pelos alunos.

Os processos cognitivos de raciocínio, dedução, interpretação e negociação do sentido marcam a quarta fase, em que a análise se concentra na “observação dos processos do pensamento que subjazem o uso da língua e nos permitem extrair significado do discurso” (HUTCHINSON, WATERS, 1996, p.13). Nesse momento, as estratégias de interpretação como deduzir o sentido de uma palavra desconhecida pelo contexto de uso, por exemplo, assumem um lugar central na abordagem, contribuindo significativamente para a forma como o ensino de leitura instrumental é promovido nos dias de hoje.

A quinta e última fase da abordagem do ensino de inglês para fins específicos proposta pela dupla de autores passa a considerar os fatores que se relacionam às questões sobre aprendizagem. Se, até então, o desenvolvimento de teorias e materiais didáticos buscava fazer um levantamento sobre o quê fazer com a língua, aqui o foco passa a ser como o aluno aprende, levando em consideração que cada indivíduo aprende diferentemente, lançando mão de diferentes estratégias. Nessa fase, é dada maior ênfase a atividades em grupo, resolução de problemas e a reformulação de conteúdos pelos próprios alunos, refletindo as tendências interacionistas e comunicativas que já vinham ganhando grande destaque no campo da Linguística Aplicada. Para além de *needs*

*analysis*, surge também o termo *rights analysis* (BENESCH, 1999) que engloba a análise das relações de poder na sala de aula de ESP. Se, anteriormente o levantamento de necessidades tinha como objetivo determinar quais habilidades ou gêneros acadêmicos os alunos deveriam desenvolver, agora a forma como esses alunos respondem a tais atividades também é importante, levando em consideração suas sugestões e colocando-os como protagonistas de seu aprendizado.

Como é possível notar, as atividades e propostas que encontramos na quinta fase da abordagem clássica de ESP demonstram um significativo deslocamento do início da teoria, em que a maior parte do tempo era destinada à memorização de frases e palavras presentes em textos de uma determinada área do conhecimento. Colocar a forma como o aluno aprende e questões relacionadas à interação e à comunicação no panorama da teoria representou um grande salto, porém as teorias de ESP ainda se encontravam perpassadas por uma demasiada preocupação com o pragmatismo, o utilitarismo e o padrão culto da língua, como aponta um dos críticos dessa abordagem tradicional, Helmer (2013). O autor destaca que muitos cursos de ESP tendem a contribuir com a manutenção hegemônica do poder, perpetuando a desigualdade e o apagamento da diversidade cultural, sendo necessário parar e avaliar os impactos da teoria em diferentes localidades.

### **1.1.1 O surgimento das abordagens críticas no Ensino de inglês para fins específicos**

Pennycook, em 1999, já destacava que alguns programas de ensino de línguas para fins específicos podem estar sempre operando a serviço da indústria e do capital e não a serviço dos alunos, chamando atenção para a necessidade de haver resistência a essa ideologia do pragmatismo. É esperado que os alunos assimilem passivamente a vida acadêmica, cultural ou profissional de outros países, não possibilitando que esses aprendizes reflitam sobre as diversas questões que envolvem a linguagem, como relações de poder e ideologia. Como consequências desse processo, acentua-se a desigualdade e perpetua-se o *status quo*, promovendo a absorção de valores advindos de culturas dominantes por parte dos alunos que tendem a apagar sua diversidade cultural e linguística (HELMER, 2013). Desse contexto, surgem, então, as abordagens críticas no ensino de inglês para fins específicos, em que os programas, para além de ensinar

estruturas linguísticas, passam a encarar os fatores sociais e culturais como parte integrante da própria linguagem e do indivíduo, modificando assim, a noção de língua e de linguagem que a teoria possuía até então.

O inglês falado nos mais diversos lugares do mundo como segunda língua ou como língua estrangeira já se encontra arraigado com as particularidades de cada uma dessas localidades, como fatores que envolvem raça, classe social e até mesmo gênero, uma vez que, situando-me dentro da abordagem discursiva, seria impossível reconhecer uma possível transparência ou neutralidade das palavras. Seria, portanto, um erro e pouco produtivo desconsiderar tais características dentro de um curso de ESP. Dentro do ensino crítico de inglês para fins específicos também há o entendimento de que as convenções acadêmicas e linguísticas são diversas em diferentes regiões mundo, fator que era pouco ou nem mencionado nos textos da teoria clássica.

Morgan (2009), destaca uma notável diferença entre o papel do professor dentro dos diferentes momentos do ESP. No início, seu papel era o de mediador entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido por ele, com pouco espaço para que alguma das partes contribuísse ou criasse algo novo. Já na abordagem crítica, é notável a influência do pensamento de Freire (1997) sobre aprendizagem libertadora, em que o professor exerce um papel transformador de alguém que está ciente das diversas questões políticas, sociais e culturais que permeiam a prática educativa e a quais propósitos elas servem dentro de um mundo a serviço do capital. A promoção do debate sobre essas questões passa a fazer parte das aulas de ESP, buscando levar o aluno a refletir sobre fatores culturais e sociais. Como características práticas da abordagem crítica há o uso de textos autênticos em detrimento de textos adaptados para fins pedagógicos, foco na interação e análise dos aspectos sociais e discursivos de um texto. Desta forma, o aluno não estará apto para atuar apenas em um contexto específico, mas sim em diferentes contextos de acordo com suas necessidades.

## **1.2 O conceito de *necessidade* dentro e fora da abordagem ESP e sua relação com a noção de sujeito de linguagem.**

Considerando que o termo *necessidade* é central na abordagem instrumental, é importante analisar os possíveis efeitos de sentido que ele possibilita segundo uma

análise de seu emprego em diferentes autores. Em seu sentido fundamental, *necessidade* se refere a algo que não pode ser de outra forma (ABBAGNANO, 2007), mas, frequentemente, as necessidades dos alunos não estão claramente delimitadas a eles, sendo difícil distinguir suas reais necessidades de suas vontades pautadas em construções imaginárias. Todavia, questiono se aquilo que é trazido pela vontade também não pode assumir uma qualidade de necessário, se assim parece ao aluno.

É válido discutir, portanto, de onde essas necessidades (*needs*) ou desejos (*wants*) surgem. Pontuei acima que diferentes noções de necessidade foram empregadas em diferentes momentos do desenvolvimento da teoria de ESP. Sob o ponto de vista do aluno, porém, torna-se mais difícil determinar quais são as necessidades ou vontades que ele acredita ter ou, ainda, que ele acha que deveria ter. Mesmo na teoria clássica de ESP, está previsto que o aluno tenha consciência do propósito de sua própria aprendizagem e de suas necessidades, assim como das habilidades linguísticas necessárias para atuar nas situações-alvo. No programa IsF, como os cursos encontravam-se previstos em um catálogo disponível para as universidades, pode se tornar mais difícil que o aluno consiga entender tais necessidades, que muitas vezes não são aquelas que ele acredita precisar desenvolver. Mencionei, na introdução deste trabalho, que quando me voltei para aquilo que os alunos desejam com a aprendizagem da língua inglesa em minha iniciação científica, percebi que seus objetivos frequentemente são bem mais generalizados e idealizados, ligados a um ideal de fluência e ao desejo de falar.

Discutindo os conceitos dos termos fluência e proficiência, Guilherme (2008) aponta que, embora haja um consenso que eles impliquem em conhecimento e em um suposto domínio de determinada língua, não é possível afirmar que exista apenas uma definição para eles. O conceito de competência comunicativa surge, então, para tentar expandir as noções de fluência e proficiência incluindo em seu escopo o cenário social, as relações entre as pessoas que participam de um determinado evento comunicativo e as estruturas e tipos de linguagem que podem ser usadas nestas situações (RICHARDS, PLATT, PLATT, 1996). Porém, para Guilherme, mesmo a noção de competência comunicativa não consegue explicar a insatisfação revelada por falantes de inglês como língua estrangeira, já que eles tendem a se perceber com uma competência deficiente que não é de conhecimento formal ou comunicativo língua. A autora relaciona essa insatisfação ao discurso de divulgação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil,

responsável por construir e cristalizar representações relativas à competência oral em língua estrangeira. Aprender inglês no Brasil implica em falar inglês, cujas representações encontram-se ancoradas, ainda, à imagem do falante nativo, ignorando as outras competências enunciativas e a heterogeneidade da língua inglesa em si.

Considerando o que foi discutido até o momento, é possível afirmar que as especificidades da abordagem instrumental sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa contrastam diretamente com o chamado ensino de inglês geral (*General English*), comumente empregado em escolas de idiomas, nas quais a progressão é fator crucial durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao ingressar no programa Idiomas sem Fronteiras, porém, os alunos trazem consigo uma memória discursiva sobre cursos de inglês que, muitas vezes, leva-os a criar expectativas sobre o programa que não condizem com um curso de ESP, conforme será discutido mais detidamente na análise do *corpus*.

Não se encontrando alinhado com cursos de inglês regulares, o programa Idiomas sem Fronteiras no Brasil reflete, então, a abordagem do ensino de inglês para fins específicos. Os cursos oferecidos pelo programa trazem objetivos especificamente delimitados quanto às habilidades que eles se propõem a desenvolver e aprimorar nos alunos. Espera-se que os alunos se capacitem para atuar em instituições estrangeiras e, para isso, o foco dado às habilidades acadêmicas é maior como por exemplo escrita, leitura, apresentação de trabalhos, debates, dentre outras. Desta forma, espera-se que os alunos se matriculem nos cursos que melhor atendam a suas necessidades de uso da língua estrangeira. Entretanto, essas necessidades já estão previamente estabelecidas pelo programa uma vez que os cursos se encontram pré-estabelecidos. O IsF prevê uma série de conhecimentos e habilidades que os alunos devem desenvolver a fim de atuar em instituições estrangeiras e produzir ciência em inglês.

Em contrapartida, na abordagem discursiva, à qual me filio, adota-se uma concepção de sujeito que o entende como estando sempre atravessado pela história e pelas discursividades circulantes, o que implica em entender que a subjetividade é moldada dentro de uma cultura, numa intrincada rede de identificações que vai sendo tecida inconscientemente ao longo de sua vida. Aquilo que queremos, desejamos ou achamos que precisamos também está sendo construído nesta constante relação com a exterioridade, de tal forma que nos permite dizer que as necessidades que sustentam

nossa subjetividade são um produto das discursividades às quais nos filiamos. Comumente, ao perguntar a um aluno quais são suas necessidades de uso do inglês ou o qual seu objetivo final com a aprendizagem da língua, as respostas estão relacionadas a um ideal de fluência e ao falar a língua como um nativo. Essas são discursividades sobre aprendizagem de inglês que circulam há bastante tempo e que ainda sustentam o imaginário de vários aprendizes.

Em uma sociedade regida pela lógica neoliberal, nossas necessidades encontram-se agenciadas para atender às demandas do capital e do consumo, o que, no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, resulta em uma experiência de aprendizagem cada vez mais pautada pelo caráter utilitário da língua. Conseqüentemente, na abordagem instrumental, cujo pressuposto de base é o ensino de habilidades que permitiriam ao aluno atuar em determinadas situações de acordo com suas necessidades próprias (HUTCHINSON, WATERS, 1996), pode ser instaurada uma espécie de compartimentalização do conhecimento, em que apenas os conteúdos tidos como essenciais ou necessários são ensinados. Não por acaso, essa abordagem ganha força nas universidades e centros de línguas no final do século XX, em uma relação direta com o avanço das ideias neoliberais e da implementação do que Baudrillard (1981) chamou de sociedade de consumo.

Isto posto, é possível afirmar que nossas necessidades são, em última instância, produtos do meio em que vivemos, da história e da cultura. Para Castoriadis (1986), se fosse possível estabelecer um propósito final para a cultura seria o de instalar necessidades naqueles que se encontram nela inscritos, formando um eterno ciclo de demanda-necessidade para que o mundo como o conhecemos possa se perpetuar. A lógica neoliberal consegue se sustentar apenas se conseguir instaurar nos indivíduos necessidades que ela supostamente possa suprir. Para determinar se algo é necessário ou não numa certa conjuntura histórica e social, existe uma série de fatores que estão ligados a “um sistema de significações imaginárias que valorizam e desvalorizam, estruturam e hierarquizam um conjunto cruzado de objetos e de faltas correspondentes” (CASTORIADIS, 1986, p.181).

Na modernidade, o termo *necessidade* se encontrava mais frequentemente ligado a questões básicas de sobrevivência do indivíduo, como a necessidade de um lugar para se abrigar e chamar de lar, a necessidade de alimento ou a necessidade de afeto e de

contato social com o outro. Porém, na medida em que a lógica neoliberal capitalista se acirra nas relações humanas da pós-modernidade, o imaginário social se modifica e novas demandas dessa nova configuração de sociedade passam a instaurar outras necessidades em seus indivíduos. Para além de atender a uma simples falta de abrigo, alimento ou afeto, agora, o imaginário do homem pós-moderno o coloca em uma busca permanente e inalcançável da satisfação de todas suas necessidades através do consumo, como se isso fosse possível. Essas necessidades ganham, então, contornos os mais variados possíveis, porque agora não se trata apenas de uma necessidade básica de abrigo, mas do surgimento de um lugar que ganha quantos atributos forem os objetos de consumo que o tornem conformado com o que há de mais moderno e, conseqüentemente, “desejável” no nível do consumo.

Nessa nova configuração de sociedade, Castoriadis postula que ocorre a constante “fabricação histórica das necessidades que são manufaturadas todos os dias sob nossos olhos” (p.188). Tal processo encontra-se a serviço de uma sociedade que possui demandas de consumo que precisam ser satisfeitas para que o sistema não entre em colapso. É necessário que os indivíduos adquiram aquilo que a sociedade do consumo oferece num ciclo que jamais acaba, sendo sempre necessário substituir um produto por modelos mais novos ou constantemente se aperfeiçoar para estar dentro do mercado de trabalho. E o que Castoriadis aponta é que, nas sociedades contemporâneas, as nossas necessidades são regidas por um imaginário que busca permanentemente uma satisfação que jamais será alcançada. Mas, essa eterna busca é o fator responsável por movimentar os mecanismos de toda sociedade, impedindo que ela desmorone sobre si mesma.

Aqui, o termo necessidade perde seu aspecto mais funcional e ligado à sobrevivência da espécie, ganhando um novo efeito de sentido, mais amplo e abstrato, lançando o sujeito contemporâneo na busca pela satisfação de suas necessidades manufaturadas, o que, como aponta Birman (2005), leva a uma quase extinção da ideia de sociedade, já que sociedade e mercado de consumo são conceitos praticamente indissociáveis na pós-modernidade. O aspecto de comunidade dá lugar a um tecnicismo que visa cada vez mais a produtividade e o consumo, em que a solidariedade é negada, dando lugar à rivalidade sem fim do mercado.

Esta forma de agenciamento das necessidades na contemporaneidade não dá conta de tamponar a falta constitutiva do sujeito do desejo. Para Lacan (1958), o desejo não está relacionado a algo que é passível de ser realizado, mas, sim, a uma falta que jamais será preenchida. A diferença entre coisa e palavra é a mola geradora da falta (SATHLER, 2016), a causa da incompletude e do equívoco na linguagem, o que também faz dessa diferença a origem do desejo, do desejo da completude e da demanda de encontro com o objeto idealizado que jamais será encontrado. O sujeito do inconsciente é constitutivamente um ser faltante que passa toda sua existência buscando a satisfação de seu desejo, que pode remeter a diferentes objetos devido justamente à natureza desse desejo que é a de uma impossibilidade de satisfação.

O desejo, portanto, não possui objeto, mas ele se volta para a satisfação por meio de objetos parciais. É por meio da linguagem que o sujeito se movimenta na busca por encontrar esses objetos parciais que viriam satisfazer o desejo, que sempre tem como causa a falta. O conceito de alienação postulado por Lacan (1958) diz respeito à escolha sempre inconsciente da criança de se submeter, ou de se assujeitar, à linguagem. Linguagem esta que será responsável por tentar transformar em significante suas demandas inconscientes, mas sem jamais atingir tal objetivo plenamente, constituindo, assim, o objeto faltante. Uma vez que o sujeito se insere na linguagem, seu desejo passa a fazer parte de uma fantasia na tentativa de simbolizá-lo (FINK, 1998). Desta forma, o desejo é construído na e pela linguagem, ganhando objetos parciais que o sujeito buscará alcançar, pela via do imaginário e do sensorial, mas jamais o fará, pois, o desejo está ligado ao real, aquilo que não é passível de simbolização.

Dentro de uma sociedade regida pela lógica neoliberal, é imperativo que os indivíduos possuam vontades e necessidades possíveis de serem realizados na dinâmica das relações de consumo. Isso faz com que o indivíduo pós-moderno tenha sua subjetividade moldada de forma que o objeto inalcançável do desejo psicanalítico ganhe contornos de uma necessidade palpável e substituível, na medida em que o sujeito percebe que ainda há algo que lhe falta.

Lebrun (2008) faz uma extensa análise sobre a transmissão dessa falta na sociedade, presente em toda a história da humanidade, pois é justamente ela que nos define como humanos. A falta é condição imposta pela linguagem e, logo, condição necessária a todos os indivíduos para advirem como sujeitos. Esta falta diz respeito à

subtração de gozo, a um menos gozar para a constituição subjetiva. Retomando Lacan e Freud para conceituar o gozo, Lebrun afirma que não se pode entendê-lo apenas como um “prazer real e íntimo que experienciamos plenamente”, apesar de também ter relação com este. Frequentemente, o termo gozar está relacionado ao auge do prazer sexual e à plenitude de satisfação de uma vontade. Mas, em psicanálise, o termo está para além do prazer:

Para dizer de modo simples, o gozo, mesmo que não deixe de ter relação com ele, deve ser distinguido do prazer: se, por exemplo, beber um vinho de qualidade pode ser qualificado de prazer, o alcoolismo leva o sujeito a um gozo mortífero de que sabemos que ele será sobretudo escravo. Assim, vemos como o prazer supõe a integração de um limite, de uma negatividade, ao contrário do gozo, que não supõe nenhuma. (LEBRUN, 2008, p. 85)

O gozo diz respeito, portanto, a uma ausência de limites no exercício da pulsão, que pode ou não ser conscientemente prazerosa ou destrutiva para o sujeito. A transmissão deste limite do gozar, ou do que Lebrun também chama de negatividade é condição de humanidade. Enquanto seres humanos, somos todos seres de linguagem e estamos submetidos a ela, fazendo com que seja da ordem do impossível dizer tudo que queremos ou precisamos dizer. Sempre há algo que resta, algo que não é passível de representação, configurando, assim, a negatividade. De acordo com os trabalhos lacanianos, os únicos seres que vivem plenamente no gozar são os animais, que estão em sincronia e obediência totais a seus instintos. O banho da linguagem ao qual o ser humano está sujeito traz consigo a subtração do gozo, que será reforçada em todas as instâncias de sua existência.

Na história da humanidade, diferentes culturas desenvolveram diferentes formas de transmitir esta subtração do gozo de uma geração a outra para que o indivíduo possa emergir como sujeito desejante. A renúncia ao todo-gozo é repassada por meio das diferentes esferas de relacionamento social, incluindo a família. Porém, há também um nível de organização subjetiva em que o sujeito precisa interiorizar e decidir, por si próprio, a renunciar ao todo-gozo e ao todo-poder infantil (LEBRUN, 2008). Em psicanálise, tal movimento é chamado de castração, e se refere ao assujeitamento do sujeito à linguagem. É imprescindível que haja “a perda, o vazio, para que o desejo próprio ao ser humano se organize” (LEBRUN, 2008). Esse desejo desencadeia uma busca incessante pelo objeto perdido, o que implica no entendimento de que nossas condutas são regradas pelo que Freud chamou de pulsões.

Portanto, sob a perspectiva da psicanálise, para que o ser humano seja humano, é sempre necessária a subtração do gozo. Todavia, na pós-modernidade, as estruturas sociais estão se movimentando em direção a uma constante autossuficiência do indivíduo. Nesse sentido, Castoriadis (1986) e Lebrun (2008) apontam para uma tendência pós-moderna da realização de todas as nossas vontades e de uma autorrealização completa. Discursividades circulantes sobre realização profissional, pessoal ou sobre o que é ser feliz apontam para uma completude do ser humano que seria alcançável apenas no nível da idealização, uma vez que o objeto perdido jamais pode ser encontrado. Desta forma, é possível afirmar que há uma falha na transmissão da perda, com desdobramentos que podem impactar as relações do sujeito com o mundo. Lebrun aponta três principais fatores como responsáveis pela privação da transmissão da perda:

“...o discurso da ciência, a deriva da democracia em democratismo, o desenvolvimento do liberalismo econômico sem rédeas. É sob o impulso dessas três forças convergentes que toda noção de limite tende a ser abolida. E por aí mesmo desaparece a negatividade que a esta cabia tornar possível”. (LEBRUN, 2008, p. 94)

Na lógica do neoliberalismo, os objetos de consumo têm a pretensão de nos preencher e, por consequência, a de nos livrar do vazio. Os enormes avanços feitos nas ciências nas últimas décadas apontam para um sentimento de todo-poder e para uma supressão de limites. Recentemente, nos anos 2010, vimos a filosofia desse todo-poder sendo propagada e reforçada na forma de inúmeros serviços de *coaching* que, em síntese, defendem que tudo é possível desde haja vontade e esforço.

Para Lebrun (2008), não é a ciência em si, mas sim o discurso da ciência que cria uma certa distância entre o ser humano e o vazio, pois ele tende a apontar para “verdades verdadeiras”. E como somos seres banhados pela linguagem, nossa relação com o mundo é permanentemente e intrinsecamente organizada mais pela falta do objeto do que pelo próprio objeto. E, se estamos em uma cultura organizada pelo discurso da ciência, do mercado e do neoliberalismo, temos a ilusão de que podemos “escapar às leis da linguagem, de que podemos nos emancipar do vazio que elas implicam” (LEBRUN, 2008, p. 92).

Defendo, então, que, na pós-modernidade, necessidades são criadas imaginariamente para responder às demandas de consumo, decorrentes do acirramento da lógica neoliberal, o que leva o sujeito a uma busca incessante em torno do objeto que viria a tamponar sua falta constitutiva. Esse sujeito marcado pela falta é colocado na

posição de sujeito de consumo e os objetos se prestam a ser meramente consumidos e não objetos de desejo. A esse respeito, Birman (2005) destaca a paradigmática pobreza do desejar do sujeito na pós-modernidade, atribuindo-a ao arrefecimento do simbólico, ou seja, à dificuldade de elaboração que o sujeito encontra em recorrer ao campo da linguagem. Por isso, a capacidade de metaforizar por meio da linguagem foi afetada, exacerbando o caráter metonímico dos processos languageiros e, conseqüentemente, as relações com o mundo, que se tornaram cada vez mais precariamente mediadas pela linguagem. Sathler atribui esse cenário à prevalência do imaginário:

... o predomínio da imagem, o que favorece um funcionamento da ordem do imaginário, ou seja, da ordem do sensorial e da experiência concreta do sujeito com os objetos. Há um forte apelo na sociedade de consumo e na sociedade das imagens: viver envolto às experiências sensoriais, o que facilmente se identifica em nosso mundo. (SATHLER, 2016, p.65)

A mídia e a cultura estimulam o consumo, induzindo o sujeito à ação imediata e ao tamponamento da falta pela via do imaginário, o que tende a levá-lo a uma reinterpretação de sua própria condição de sujeito da falta, (SATHLER, 2016). A produção cultural veiculada pela mídia inverteu seu propósito na sociedade de representar a vida dos membros de uma comunidade para vender necessidades atreladas a objetos de consumo. Esse tamponamento da falta funciona como um mecanismo responsável por confundir o sujeito, levando-o a acreditar que ela pode ser preenchida por esses objetos parciais oferecidos no mundo.

Ao embarcarmos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é normal que os alunos se encontrem afetados por toda essa lógica pós-moderna da busca pela completude, pela totalidade e por uma sociedade pautada pelo imaginário do consumo, e que, como consequência, tenham a expectativa de poder “falar perfeitamente” inglês ou qualquer outra língua o mais rápido possível. Essa memória discursiva sobre aprendizagem de inglês se encontra fortemente constituída por uma visão mercantilista de língua em que o inglês é tido como uma mercadoria a ser adquirida. Se, conforme mencionado anteriormente, há uma exacerbada valorização do individualismo e da competitividade na pós-modernidade, o “comércio” da língua inglesa atua para suprir as demandas do mercado, não apenas relacionando-a ao conhecimento linguístico como moeda de troca, mas também em seu uso na circulação de bens, que dependem de recursos linguísticos para se efetivar (NASCIMENTO, 2018). Nesse cenário, o sujeito pós-moderno, em sua constante busca por completude,

possui diversas outras instâncias as quais ele, imaginariamente, precisa se dedicar, sem nunca efetivamente esgotá-las. O programa Idiomas sem Fronteiras pode ser visto, então, como um meio para que este fim seja atingido, já que, cursos de línguas de curta duração parecem se alinhar com as necessidades manufaturadas que estão a serviço de práticas neoliberais. Desta forma, ao receber tais alunos dentro da sala de aula do IsF, é importante discutir suas necessidades e expectativas, não apenas visando prepará-los a atuar em situações de comunicação, mas também para chamar atenção para esta condição de impossibilidade da linguagem e que ela jamais poderá lhes dizer por completo, permitindo instaurar, assim, uma outra relação entre aprendiz e língua na qual o conflito, a falta, a angústia e o furo sejam tidos como constitutivos.

### **1.3 A educação sob a lógica neoliberal na sociedade pós-moderna**

Estudar as formas como o indivíduo pós-moderno estabelece suas relações com o saber é um dos pontos mais relevantes deste trabalho, uma vez que me proponho a investigar as relações dos alunos do programa Idiomas sem Fronteiras com seu objeto de saber: a língua inglesa. Para ser possível abranger tais temas, selecionei alguns autores que já discorreram sobre globalização, neoliberalismo, pós-modernidade e suas implicações na área da educação, que se encontram compilados neste tópico.

Há bastante tempo, a língua inglesa mantém seu *status* de língua universal, sendo frequentemente a língua eleita para mediar as relações entre pessoas de diferentes nacionalidades, oferecendo acesso ao conhecimento e dominando as esferas da mídia, da ciência e do mercado (MOITA LOPES, 2008). Podemos apontar dois fatores principais como sendo responsáveis por este *status* privilegiado que o inglês possui em relação a outras línguas estrangeiras. O primeiro deles é a expansão do Império Britânico, cujo auge de domínio e influência mundial se deu nos séculos XVIII e XIX, deixando como resultado um inegável legado político, cultural e linguístico. Outro fator responsável pela consolidação do inglês como a "língua do mundo" foi o surgimento dos Estados Unidos como potência econômica no pós-Segunda Guerra Mundial levando sua cultura e, conseqüentemente, sua língua para um alcance global, impulsionados por um momento histórico que ficaria marcado pelo rápido desenvolvimento tecnológico.

No Brasil, o impacto da presença da língua inglesa no mercado de consumo possui dois efeitos distintos, conforme levantamento feito por Silva (2018): o primeiro

deles é a exaltação do uso do inglês em diferentes âmbitos, já que nem todos os brasileiros possuem acesso à essa língua, fazendo com que “apenas uma elite da população brasileira consiga ter uma participação social autônoma e proficiente por meio do idioma” (SILVA, 2018, p. 3). Isso faz com que ocorra uma valorização da língua inglesa que passa a ser, então, vista como um símbolo de diferenciação social. O outro efeito da dominância do inglês sobre outras línguas na sociedade brasileira é a naturalização de sua presença por meio do uso contínuo de termos como *e-mail*, *post*, *WhatsApp*, *pop*, resultado de uma mercantilização da cultura (LIPOVESTKY, SERROY, 2011) em que traços culturais como a língua são utilizados pelo mercado na sociedade neoliberal para lucrar mais com as vendas e o alcance de seus produtos. Ademais, são necessários recursos linguísticos para que as relações comerciais no mundo neoliberal se estabeleçam, o que implica em enxergar o inglês como língua que está servindo também a um propósito colonialista de propagação hegemônica econômica e cultural (NASCIMENTO, 2018).

O termo pós-modernidade passou a ser comumente utilizado por diversos autores da área das Ciências Sociais para se referir às transformações culturais ocorridas, principalmente no ocidente, nas décadas que seguiram a Segunda Guerra Mundial. As nações ocidentais experienciaram um rápido e elevado crescimento econômico, o que impulsionou o desenvolvimento tecnológico, assim como o acesso à educação e a promoção das liberdades individuais como os movimentos feminista, hippie, *queer* e negro. Essa reconfiguração cultural da sociedade parece estar alinhada com o discurso da globalização, já que é possível perceber que a fragmentação do indivíduo pós-moderno (HARVEY, 2001) reflete a lógica de consumo globalizacionista. O descentramento do sujeito seria uma das principais rupturas com a modernidade, em que o papel a ser desempenhado por alguém no mundo era fortemente determinado desde o nascimento. Se um indivíduo nascesse como camponês, suas possibilidades de ascensão social eram próximas a zero. Em contrapartida, o sujeito pós-moderno possui novas e aparentemente infinitas possibilidades de ser e de estar no mundo, dependendo apenas de sua vontade e determinação. Este é, de forma geral, o preceito básico da sociedade pós-moderna.

Embora seja inegável reconhecer as mudanças e facilidades provocadas pela globalização, é importante analisar seus desdobramentos no mundo com ressalvas. Harvey (2001), analisando as mudanças que têm ocorrido na sociedade nas últimas

décadas, afirma que, diferentemente do que a narrativa da globalização sugere, afirmar que houve uma transformação mundial de paradigma nas ordens cultural, social e econômica seria um exagero. Há uma notável transformação na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que distinguem esse período de um outro período anterior, mas a dimensão e profundidade dessa mutação não se dão da mesma forma para todos. Contudo, ainda que o acesso a bens, serviços e informação não seja democratizado, existem discursividades que sugerem o contrário, cujos desdobramentos afetam as relações entre o indivíduo e o mundo a seu redor. Cabe, portanto, discutir quais são suas prováveis implicações na educação e, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de línguas.

A globalização foi responsável por instaurar o projeto neoliberal (HELD, MCGREW, 2000), dentro do qual é o livre mercado quem dita as regras na configuração do mundo contemporâneo aos moldes de uma forma exacerbada de capitalismo, transformando praticamente tudo em bens a serem adquiridos e consumidos, já que esta é a dinâmica que sustenta o modelo econômico capitalista. Além disso, para que tal estrutura de consumo se sustente, faz-se necessário estar disponível mão de obra com conhecimentos para esse fim, o que resulta numa constante preparação para o mercado de trabalho nas instituições educacionais, cujo início no ocidente pode ser atrelado à propagação das ideias do Taylorismo e do Fordismo no início do século XX. Desde então, a escola prepara para o trabalho por meio de práticas que promovem o individualismo e a competitividade. Paro (2010) discute essa aplicação da lógica neoliberal na educação, ressaltando que ela contradiz o caráter educativo das práticas que se espera encontrar numa instituição de ensino, cujo objetivo deveria ser a formação de cidadãos conscientes para atuar no mundo.

As medidas neoliberais começaram a ser implementadas no Brasil logo após a promulgação da Constituição Federal em 1988, com a implementação de políticas orientadas ao mercado, como a desregulamentação da economia, abertura ao mercado externo e as privatizações (MOREIRA, 2011). Essa forma radicalizada de capitalismo possui seu funcionamento baseado na desregulação e na restrição da intervenção estatal, caracterizando-se por uma oposição à coletividade, com ênfase na responsabilidade individual, na flexibilidade e na crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento (HILGERS, 2011). O neoliberalismo também é responsável pela promoção da liberdade como uma forma de autorrealização, impulsionando os sujeitos destas sociedades a

agarrarem-se aos objetos de consumo como forma de satisfação pessoal definitiva, levando-os, conforme discutido anteriormente no tópico 1.2, a uma busca infrutífera pela satisfação da falta.

Dentro desta lógica, o saber também é representado como mercadoria na medida em que seu sentido no campo da educação se aproxima ao de entendê-lo como competência (TAVARES, 2010). Tais competências são esperadas para que sejamos capazes de realizar tarefas e atingir objetivos, assim como o termo já era empregado anteriormente no mundo do trabalho. No Brasil, o ensino de inglês torna-se cada vez mais mercadoria, sendo comprado e vendido como um produto com base na crença de que o domínio de suas competências linguísticas e comunicativas levará as pessoas a melhores posições na sociedade (SILVA, 2018). Os aprendizes passam, portanto, a se relacionar com a língua segundo essa lógica, causando um apagamento dos fatores da ordem da subjetividade que também atuam no processo de ensino-aprendizagem.

Realizando um extenso levantamento das principais transformações que a educação sofreu, Paro (2010) conclui que, no contexto brasileiro, as políticas que têm moldado as nossas escolas começaram a ser instauradas no final da década de 1980 seguindo a tendência das transformações neoliberais presentes na política e, principalmente, na economia. São vários os exemplos dessa nova forma de lidar com a educação sob a lógica do neoliberalismo que favorece o pragmatismo de um saber-fazer em detrimento de uma formação com caráter reflexivo. Isso aparece nas reformas curriculares dos cursos de Pedagogia, na expansão dos institutos tecnológicos federais, no investimento em modalidades de ensino a distância, nas diretrizes para os cursos de licenciatura e nas políticas de avaliação de desempenho das escolas. É possível notar que houve um movimento de implementação de modelos de gestão advindos do mundo corporativo nas políticas públicas educacionais. Tais modelos são fortemente pautados pelos pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação, da competência e do mérito.

Todas essas discursividades atreladas ao neoliberalismo contribuem para a consolidação do sujeito pós-moderno como descentrado e que sempre necessita consumir e se especializar.

[...] em um contexto de expansão global da sociedade capitalista, com a ampliação do mercado, o que vivenciamos não é somente um novo modo de organizar a economia. Significa mais do que isso, pois implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que

deve penetrar nas instituições com a lógica da criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia do consumo e da autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente. (PARO, 2010, p.1340)

No campo das línguas estrangeiras, a avaliação assume um papel especialmente importante porque ela é quem vai validar o conhecimento do aluno e sua proficiência na língua-alvo. Cursos preparatórios para TOEFL, IELTS ou FCE são facilmente encontrados em diversas escolas de idiomas e há uma vasta indústria que gira em torno desses testes. Ritzer (2011) defende que a *McDonaldisation*, processo pelo qual os princípios das redes de *fast-food* são empregados em diferentes instâncias, passa a dominar a área de ensino de língua inglesa, marcando-a pela racionalidade técnica, controle e previsibilidade, fatores que são acentuados nos cursos preparatórios para exames de proficiência. Como foi apresentado anteriormente, o programa Idiomas sem Fronteiras elegeu o TOEFL como seu agente estruturador, tendo como seu objetivo final que seus alunos consigam uma boa nota nesse teste.

Nesse sentido, é possível perceber que a cultura hegemônica ocidental é a única que possui legitimidade para validar ou não nossa forma de ser no mundo, ou, em nosso caso, de *falar* uma outra língua no mundo, em termos globais. Por mais que as peculiaridades locais e os movimentos de resistência sejam admitidos e até bem-vindos, as características centrais desse modelo educativo possuem fundamentos similares e padrões amplamente difundidos na forma das standardizações globais fortemente caracterizadas por ideais colonialistas (HYPOLITO, 2008 *apud* PARO, 2010).

Uma das várias consequências dessas políticas de regulação é a descentralização da culpa e da responsabilização. Ao eleger testes padronizados como forma principal de certificação de proficiência, cria-se um sistema no qual mérito e desempenho individuais são tidos como componentes centrais para que o aluno seja bem-sucedido. Isso acaba criando uma falsa sensação de autonomia, ou, minimamente, um paradoxo. O aluno precisa ser autônomo e se tornar um aprendiz independente porque seu objetivo final é uma avaliação individual internacional. Ao mesmo tempo, ele pode acabar se condicionando a um estudo focado para a realização de testes, a um estudo “apostilado”, resultado de um modelo tecnicista implementado em todo nosso sistema educacional.

É inegável que tanto o CsF quanto o IsF foram instaurados como resposta a uma demanda neoliberal de abertura do mercado e que seus cursos de curta duração ilustram

a lógica de consumo discutida no decorrer deste capítulo, em que os saberes passam a ser tratados como bens a serem adquiridos. O principal objetivo do IsF era a capacitação de alunos para atuar em universidades estrangeiras, e, para isso, as aulas e os cursos precisavam preparar esses alunos para serem aprovados em exames de proficiência. Consequentemente, em maior ou menor grau, a preparação para testes também se fez presente no programa, tornando-se relevante investigar como se dá a relação entre aluno e língua inglesa dentro desse contexto de estudo.

## CAPÍTULO 2 – LÍNGUA, SUJEITO E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

---

Este capítulo discutirá os pontos teóricos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho apresentado, tais como as noções de discurso, representação e constituição do sujeito-aprendiz. Como me filio teórica e metodologicamente à perspectiva discursiva dos Estudos Linguísticos, inicio, portanto, discorrendo sobre como entendo, nessa linha de estudos, discurso. Isto posto, tomo as elaborações feitas por Michel Pêcheux sobre discurso como ponto de partida.

Naquela que ficou conhecida como a terceira fase de sua teoria, Michel Pêcheux (1983), em *O discurso - estrutura ou acontecimento* propõe que o discurso seja entendido tanto quanto estrutura como acontecimento. Estando para além das palavras e da materialidade linguística dos enunciados, o discurso faz significar para além daquilo que queremos dizer conscientemente, podendo revelar traços de nossa constituição subjetiva e nossas filiações ideológicas. Olhar para o discurso como estrutura e acontecimento, implica em considerar a língua como manifestação primordial de sua materialidade e enxergá-lo como sendo sempre algo atual, que se renova quando emerge em um novo enunciado, estando constantemente atravessado pela memória, pela história, pela ideologia e pelo inconsciente, que cinde o sujeito, como resultado de sua inscrição na e pela linguagem. Essa perspectiva epistemológica é fruto dos efeitos dos trabalhos lacanianos e do materialismo histórico sobre Pêcheux.

Dentro dessa concepção de discurso, não há enunciado que seja igual a algum outro já produzido anteriormente. Mesmo que a ordenação das palavras na cadeia falada e a entonação sejam as mesmas, o novo vem à tona ainda que seja apenas por meio do momento histórico em que ele emerge, possibilitando o surgimento de novos efeitos de sentido, frutos de um novo momento no mover da história.

Se tomarmos a modalidade escrita da língua como exemplo, podemos perceber que cada vez que o leitor lê ou relê um texto, tanto sua memória discursiva sobre os objetos do discurso, quanto a própria história entram em jogo para atualizar os sentidos daquele evento enunciativo, gerando outros efeitos de sentido. Dessa forma, a cada nova relação com o mundo mediada pela linguagem, configura-se a possibilidade de um novo acontecimento discursivo com efeitos de sentido que retornam e outros que surgem.

Olhar para o discurso como acontecimento significa entendê-lo como possibilidade de ruptura das cadeias significantes operantes e em aparente estabilidade para que uma nova rede discursiva seja tecida. O acontecimento discursivo se manifesta quando o novo irrompe e desestabiliza aquilo que era tido como estável para, através da reestabilização dessas novas estruturas, emergir um outro regime discursivo.

Ainda de acordo com Pêcheux (1983), entendo que o discurso também seja estrutura justamente por ele estruturar e determinar o que pode ser dito, estabelecendo realidades discursivas. Não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar ou a qualquer momento. Existe uma estrutura discursiva que precede o nosso dizer e é de acordo com as possibilidades estabelecidas por tal estrutura que nós enunciamos, assumindo determinadas posições discursivas. Se assim não fosse, nossos enunciados no mundo careceriam de organização e inteligibilidade. É devido a essa predeterminação do dizer, ou seja, a uma estrutura discursiva, que podemos fazer sentido no mundo e do mundo.

Na perspectiva discursiva, entende-se que toda relação mediada pela linguagem é passível de furo, pois é impossível haver uma língua que nos diga por completo, sendo ela sempre constitutivamente marcada pelo equívoco. Assim como foi exposto no Capítulo 1, somos moldados por uma falta constitutiva no momento em que nos deixamos banhar pela linguagem, assujeitando-nos a ela e aceitando que a língua não pode nos dizer totalmente. Se estamos constantemente atravessados pela nossa subjetividade, não é da ordem do possível termos o controle de tudo o que dizemos ou do que entendemos sobre o que nos é dito. E embora haja uma certa determinação do que podemos e devemos dizer, resultado da estrutura discursiva apontada por Pêcheux, sempre haverá lugar para que o equívoco surja, para que tal estrutura discursiva se desestabilize, fazendo surgir algo novo, com novas possibilidades de efeito de sentido. Assim, estrutura e acontecimento caminham sempre juntos para, ao mesmo tempo ordenar nossas relações uns com os outros, e para permitir que os sentidos sejam sempre passíveis de atualização e desestabilização.

Outro ponto teórico relevante para os estudos discursivos é a discussão sobre ideologia. Trata-se de um termo complexo e controverso, muitas vezes imbuído de uma tradição que nos remete à luta de classes presente nos estudos de Althusser e Karl Marx. Aqui, nesse trabalho, lanço mão das elaborações feitas por Eni Orlandi (2004) para

explicitar a forma como entendo e empregarei o termo. Olhar para o nosso dizer como estando sempre atravessado pela ideologia resulta em pensá-la não só como o produto de um processo histórico ou social, mas também como um mecanismo responsável pela produção de dizeres, efeitos de sentido e possibilidades (ORLANDI, 2004). É através dela, a ideologia, que aquilo que é produzido pela história se naturaliza, pois ela oferece caminhos possíveis de interpretação do mundo que nos cerca.

Redefinindo, assim, a ideologia discursivamente, podemos dizer que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. (ORLANDI, 2004, p. 31)

A grande contribuição dessa definição de ideologia, e dos estudos discursivos de forma geral, é a possibilidade de abandonar a ingenuidade de acreditar que somos a origem daquilo que dizemos, pensamos ou até mesmo da forma como agimos no mundo. É devido à operação da ideologia que podemos explicar quando duas pessoas diferentes presenciam um mesmo fato histórico, mas ocupam posições divergentes ou até mesmo opostas. Isso ocorre porque cada um destes indivíduos ocupa posições discursivas diferentes para enunciar, o que lhes fornece chaves de leitura diferentes do mundo que direcionam seu olhar, dizer e agir.

Como discutido acima, a ideologia e a história são responsáveis por oferecerem as possibilidades de interpretação dos objetos simbólicos que demandam por sentido. Esse mecanismo ideológico está presente em todas as nossas relações com o mundo, pois elas se dão pela via da linguagem e, conseqüentemente, estão sempre atravessadas pela exterioridade. Todos nós estamos fadados a significar e a interpretar (ORLANDI, 2004) e tais processos são regidos por mecanismos de produção que nos parece universais e eternos. Isso se dá devido ao fato de ignorarmos conscientemente a operação desses mecanismos. A vida em sociedade seria caótica se estivéssemos plenamente cientes das possíveis implicações daquilo que dizemos e das possíveis filiações em que o dizer pode se ligar. Em outras palavras, conseguimos ser funcionais no mundo devido a uma ilusão subjetiva.

Essa delimitação teórica sobre o conceito de discurso serve como ponto de partida para outras discussões importantes dentro da perspectiva discursiva: a noção de heterogeneidade constitutiva do discurso proposta por Authier-Revuz (1998) e também

os dois tipos de esquecimento sobre os quais Pêcheux teorizou que se ligam ao que foi discutido sobre ilusão subjetiva acima. Mobilizo esses conceitos para que seja possível discutir minha questão de pesquisa sobre os possíveis efeitos das representações de língua inglesa dos alunos participantes em seu processo de aprendizagem.

Ao enunciar, costumamos nos esquecer do movimento e transformação constantes que ocorrem por estarmos sempre inscritos na história, constituídos por discursividades que pré-estabelecem o que podemos ou não dizer e sempre perpassados pela subjetividade e pela ideologia. Sobre isso, Pêcheux (1975) postula que é possível identificar dois tipos de esquecimento quando enunciamos. O primeiro se refere à ilusão que temos de ser a origem daquilo que dizemos, esquecendo-nos de que, na verdade, estamos apenas retomando e nos apropriando de sentidos e dizeres que são pré-existentes a nós.

Para Lebrun (2005), não é possível escapar às leis da linguagem, já que, para advirmos como sujeito, é necessário passar pelo movimento de castração, discutido no Capítulo 1. Ao nascer, somos inseridos em um universo discursivo já existente que não se origina em nós (ORLANDI, 2009), o que implica na falta de controle sobre as discursividades a que somos expostos e que, por meio de uma rede identificações, irá constituir nossa memória discursiva durante nossa experiência de vida. Índícios dessa memória discursiva virão à tona quando formos convocados a dizer algo ou quando os objetos simbólicos do mundo demandarem por sentidos.

O outro esquecimento estruturante abordado por Pêcheux diz respeito à ilusão de que aquilo que enunciamos só poderia ter sido dito da forma que dissemos. Ou seja, o falante não se dá conta, no momento da enunciação, de que existem diversas formas para se dizer algo e isso pode implicar na ilusão de que a língua reflete o pensamento (ORLANDI, 2009), em uma suposta transparência da linguagem. Tal ilusão constitutiva da posição que assumimos ao enunciar se deixa aflorar quando, por exemplo, consideramos os mal-entendidos e a frequência com que precisamos voltar em nossas palavras e reformular o que foi dito na ilusão de esclarecer uma ilusória intencionalidade do dizer.

É válido destacar que nós não temos consciência desses processos descritos por Pêcheux (1975) no momento em que enunciamos, já que ambos os esquecimentos não se dão de forma racional e controlada. Eles são, na verdade, fruto do nosso

assujeitamento à linguagem, não havendo forma possível de escapar deles. Uma vez interpelados pelas discursividades que nos cercam, involuntariamente nos valem dessas ilusões subjetivas para que seja possível enunciarmos e advirmos como sujeitos de linguagem.

Se não somos donos do nosso dizer, então do que ele se constitui? Neste trabalho, valho-me do conceito de Authier-Revuz (1998) sobre heterogeneidade discursiva. A autora considera o dialogismo bakhtiniano, a interdiscursividade e a concepção de sujeito na psicanálise como pontos de partida para investigar de que forma a exterioridade se faz presente no ato de enunciar. Invoco, nesse momento, Bakhtin (1992) a partir dos estudos de Authier-Revuz, tomando o dialogismo como o fenômeno das interações languageiras serem sempre dirigidas a um outro e estarem atravessadas pelo Outro. O fato de que o dizer é sempre constituído por outros dizeres, outras vozes discursivas, assinala a polifonia como uma das formas do dialogismo. A respeito desse conceito, o autor discorre:

É possível dizer que dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, que se articula sempre entre relações de enunciados. Além desse dialogismo constitutivo, temos o composicional, pelo qual o locutor incorpora vozes de outros de forma expressa (discurso objetivado) ou não (discurso bivocal). É possível ainda um terceiro conceito de dialogismo, no qual a noção de que o sujeito se constitui historicamente e a partir dos outros é determinante para sua própria ação. (BAKHTIN, 1992, p. 299)

Assim sendo, sempre encontraremos ecos de outros discursos em qualquer enunciado porque nossos dizeres são constitutivamente atravessados por outros. Partindo das considerações de Bakhtin, Authier-Revuz, postula, então, que o dizer é constituído por diversas vozes carregadas pela história e pela ideologia que advêm do interdiscurso, ou seja, de uma memória discursiva sobre determinados objetos do mundo. Emprego, aqui, o conceito de interdiscurso como parte constitutiva da memória discursiva, assim como proposto por Coracini (2007, p.09):

[...] interdiscurso como fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva, [...] fragmentos esses que nos precedem e que recebemos como herança e que, por isso mesmo, sofrem modificações, transformações. De modo simplificado, poderíamos dizer que a memória, portanto, o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem.

Tal memória diz respeito ao já-dito, ao pré-construído que remete a regularidades discursivas sobre objetos do discurso que possibilitam o que pode ou não ser dito sobre eles a partir da posição enunciativa que assumimos.

A contribuição da psicanálise no conceito de heterogeneidade discursiva se dá com o reconhecimento do inconsciente como uma instância a ser considerada. Se há subjetividade em jogo, conseqüentemente haverá um sujeito cindido marcado pelo furo e pela falta que, apesar de se imaginar completo, jamais o é.

Authier-Revuz (1998) distingue duas formas de heterogeneidade discursiva, a constitutiva e a mostrada, que sinalizam as diferentes maneiras pelas quais o O/outro se manifesta no discurso. A autora chama de heterogeneidade constitutiva a presença não óbvia de outras vozes no discurso. Por mais que tal presença não seja localizável na materialidade linguística, não se pode dizer que ela não deixe ali seu efeito, devido ao caráter dialógico do discurso. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, sinaliza as marcações que explicitam a presença do outro no dizer, por meio de aspas, citações, glosas, marcas de hesitação ou expressões que aquele que fala utiliza para deixar claro que determinado enunciado não advém dele.

É possível perceber que as instâncias responsáveis pela heterogeneidade constitutiva dos discursos estão sempre perpassadas pelo Outro. São vozes outras, não originadas em nós, que habitam nossa memória discursiva e vêm à tona em nosso dizer. Também é na relação com o Outro que o sujeito emerge e assume uma posição enunciativa. Entendo o campo do Outro como sendo aquele que compreende toda a historicidade. Dele, fazem parte a linguagem, a cultura, a história e toda a memória do dizer, ou seja, tudo aquilo que já foi dito e todas as possibilidades de interpretação dos objetos simbólicos. Desta forma, pode-se dizer que esse campo do Outro é um lugar de alteridade constitutiva, pois é uma presença exterior no sentido.

Somos constituídos pela linguagem e pela falta dela. Assim, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo Outro e pelos outros. As palavras não vão coincidir com elas mesmas porque são sempre palavras do Outro. Nesse jogo de palavras que se cruzam constantemente, seja de forma explícita ou pelos implícitos, reside a heterogeneidade constitutiva dos discursos. (SERRANI-INFANTI, 1998, p. 233)

Ou seja, por meio de nossas palavras, outras palavras são sempre ditas e por trás da ilusão de sermos senhores de nossos dizeres, habita uma intrincada rede discursiva que fala através de nós sem que percebamos e que diz muito sobre nossas inscrições subjetivas sobre determinado objeto.

Os conceitos discutidos até o momento são necessários para a análise das narrativas dos alunos participantes da pesquisa, na tentativa de flagrar indícios que apontem para sua subjetividade e para as representações em que suas discursividades se encontram ancoradas. Ao abordar o tema discursividades sobre língua inglesa, é necessário enxergar o participante como um sujeito contraditório e marcado pela falta, assim como olhar para seu dizer considerando que uma dita transparência da linguagem não é possível e que em sua narrativa sempre há indícios que nos permitem discutir as possíveis posições e filiações discursivas a que este aluno se filia.

## **2.1 A relação entre língua e a constituição subjetiva do sujeito**

Todos nós passamos pelo processo de aquisição de língua materna na infância e, de forma geral, parecemos aceitar que essa aprendizagem se deu de forma natural e sem grandes problemas ou obstáculos. Como, então, o encontro com uma língua estrangeira pode vir a ser, por vezes, tão problemático, resultando em tantos insucessos? Revuz (2001) destaca que muitas vezes encaramos o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como se ele fosse tão natural quanto aquele pelo qual passamos quando aprendemos nossa língua materna. Apesar de a aquisição de nossa língua materna também não ser tão natural ou sem conflitos, assim ela parece para aquele que fala. Essa equiparação frequentemente feita por quem estuda uma língua estrangeira se mostra equivocada por ignorar que a aprendizagem da língua materna jamais será da mesma ordem que a de uma língua estrangeira. Somos constitutivamente perpassados por nossa primeira língua e esse seu “estar-já-aí” poderá culminar em uma relação conflituosa entre aprendiz e língua estrangeira.

Muitos métodos de ensino tradicionais tendem a ignorar essa relação conflituosa entre aprendiz e língua estrangeira. Longe disso, o que noto ao olhar para a história dos métodos e abordagens de ensino de línguas é uma tentativa de reproduzir a experiência de aquisição da língua materna, comumente associando o processo de aprendizagem ao adjetivo “natural”, ignorando, portanto, o caráter conflituoso e complexo de tal experiência. Esse retorno imaginário às origens pode contribuir negativamente para a relação entre sujeito e língua estrangeira, já que não prepara o aprendiz para lidar com o conflito que se instaura dentro de si na relação do sujeito com qualquer língua (REVUZ,

2001). Perpetua-se, assim, um ensino de línguas que encara a língua-alvo como um mecanismo a ser adquirido e que estará disponível ao indivíduo sempre que ele precisar:

A ideia de que a língua é um instrumento que a criança novinha aprende progressivamente a manipular até um grau de "domínio", mais ou menos elevado, é comumente admitida. Estabelece-se assim um percurso que parece seguir o esquema das gramáticas: primeiras vocalizações, primeiros fonemas, grupos de fonemas nas primeiras palavras, que logo se combinarão para formar pouco a pouco frases, depois enunciados de sintaxe complexa. A criança aprenderia pouco a pouco a se "servir" da língua como aprende a se servir de suas mãos, de seus brinquedos, das maçanetas de portas etc. (REVUZ, 2001, p.218)

Portanto, numa visão instrumentalista de língua, procura-se desenvolver progressivamente no aprendiz a capacidade de usar a língua sempre que ele precisar, num paralelo com a entrada do indivíduo no mundo da linguagem, em que a criança aprende gradativamente a dominar sua língua materna. A grande diferença, porém, é que se ignora que antes mesmo de nascer a criança já estava incluída num universo discursivo. Já se falava sobre ela e com ela e, ao nascer, ela se torna totalmente permeada pela língua que será sua língua materna, estabelecendo referenciais e sentidos para aquilo que a rodeia. Conforme apontam Diniz e Marchezan (2010), as abordagens instrumentais tradicionais trazem consigo uma concepção instrumentalista de língua que a vê como sendo um meio, um instrumento, que possibilita o aprendiz alcançar algo, o que viria a ser deslocado somente com o surgimento das abordagens críticas, conforme discutido anteriormente.

Neste trabalho, porém, entendo que as línguas são objetos complexos que exigem de seus falantes um conjunto de esforços para que sentidos sejam atribuídos às palavras e aos objetos que os cercam. Para enunciar em uma língua estrangeira, o aprendiz precisa lançar mão de uma série de recursos que até então se encontravam em aparente harmonia. Por exemplo, nosso aparelho fonador já se encontra condicionado a produzir apenas os fonemas de nossa língua materna. Por isso, ao tentarmos realizar novos sons de uma língua outra, um sentimento de estranheza e desconforto pode ser instaurado. Acostumamo-nos a nos expressar e a pensar com a ajuda da língua materna e, por esse motivo, tentar compreender e construir frases e ideias de outras formas e em outra ordem pode parecer uma tarefa quase impossível. Se entendemos que somos constitutivamente moldados por nossa primeira língua, é possível ver como todas as tentativas para aprender uma língua estrangeira vêm a perturbar, modificar e questionar

o que está inscrito em nós (REVUZ, 2001). Aprendemos a estruturar nossa mente e nossas relações com o mundo e com os outros através da língua materna e reorganizar essas estruturas pode ser bastante problemático.

É válido ressaltar, porém, que uma relação perfeitamente harmoniosa entre sujeito e língua materna também se dá apenas no imaginário, não conseguindo ser sustentada quando analisamos mais atentamente os enunciados que produzimos. Os mal-entendidos, as palavras que nos faltam e aquilo que dizemos sem querer dizer evidenciam uma relação de embate que temos também com nossa primeira língua. Falar em uma transparência da linguagem, seja ela em língua materna ou estrangeira, torna-se impossível quando levamos em consideração o real da língua. Para Pêcheux (1975), o real da língua é o conflito, o impossível de ser dito, aquilo que não encontra representação por meio da linguagem, mas que, de alguma forma, escapa do inconsciente e se materializa no dizer, configurando a equivocidade da língua. Sob essa ótica, a incompletude torna-se uma característica intrínseca de qualquer língua e, portanto, uma pretensa harmonia entre língua e sujeito não se verifica na realidade.

Mesmo entendendo que o vínculo entre sujeito e língua materna jamais é totalmente harmonioso, ele assim parece ser ao falante e, quando em contato com uma língua estrangeira, o relacionamento conflituoso se torna evidente.

No momento em que o indivíduo se coloca na posição de aprendiz de uma língua estrangeira, ele assume automaticamente uma situação de não-saber absoluto (REVUZ, 2001). Ao se deparar com novas e diversas formas de significar e categorizar o mundo, a ilusão de que existe apenas um ponto de vista sobre as coisas se rompe. A muitos parece ser inconcebível que até mesmo as palavras que nomeiam as coisas mais triviais não possuam um sentido único e estático. Esse estranhamento experienciado no contato com a língua estrangeira pode ser vivido como uma perda para alguns, como uma renovação e relativização de sua língua materna para outros ou, ainda, como uma descoberta de um novo espaço de liberdade e possibilidades. Cada aprendiz irá lidar com essa realidade da aprendizagem de uma língua estrangeira de uma forma singular, dependendo do seu investimento subjetivo no processo e da identificação com a língua-alvo.

Essas desestabilizações provocadas pelo contato com uma língua estrangeira podem suscitar um sentimento de estranhamento ou até aversão à língua-alvo. Da

mesma forma, porém, pode ocorrer uma forte identificação com essa língua, já que o falante pode vir a preencher com ela um espaço que havia sido deixado por sua primeira língua. Na busca por uma língua que lhe diga, é possível que o indivíduo se lance noutra língua que ilusoriamente possa lhe dizer.

Devido à impossibilidade de transferir para a língua estrangeira as relações já estabelecidas na língua materna, o eu que enuncia em uma jamais será o mesmo que enuncia na outra. Alguns aprendizes podem se recusar a lidar com essa situação de não controle e acabam desistindo do processo de aprendizagem, enquanto outros encontram formas para tentar contornar essa situação, como a busca por repetir frases feitas ou enunciados prontos ouvidos em outras instâncias discursivas, mas sem efetivamente apropriar-se dessa língua e dizer-se nela e por ela. Fica-se, muitas vezes, no lugar-comum da repetição de estruturas como *Hi, how are you? - I'm fine, thanks* ou, então, *May I please go to the bathroom?* Não que a memorização de frases no processo de aprendizagem seja negativa, mas é necessário que o aprendiz se mova para além delas. Quando isso não ocorre, pode ser devido ao distanciamento necessário em relação à língua materna que, às vezes, não é alcançado.

É necessário que haja um investimento subjetivo por parte do aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira para que ele permaneça no processo. Esse investimento subjetivo, ainda de acordo com Revuz (2001) pode se dar pela via do afeto, da afinidade ou da admiração por esse outro que está ali representado naquela língua, mas também pode ser dar pela via da aversão. Mesmo afirmando não gostar de inglês, há alunos que são muito bem-sucedidos no aprimoramento de suas habilidades linguísticas talvez por quererem provar que são capazes de dominar aquele saber. Implementar práticas de ensino que criem espaço para que os alunos se engajem subjetivamente pode ajudá-los a permanecer no processo e a desenvolver suas habilidades na língua-alvo, porém, em última instância, cada aluno responderá diferentemente a essas práticas segundo seu investimento subjetivo, levando em conta suas identificações. Essas considerações constituíram o ponto de partida para a análise discursiva do *corpus* com os dizeres dos participantes.

## **2.2 Ensino-aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva discursiva perpassada pela psicanálise**

Uma das minhas perguntas de pesquisa se refere às possíveis implicações que a passagem dos participantes pelo programa Idiomas sem Fronteiras teria sobre sua experiência de aprendizagem da língua inglesa, assim como de que forma suas representações sobre a língua podem incidir nessa experiência. No entrecruzamento da Análise de Discurso com a Psicanálise no qual me encontro, adoto o pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é algo pacífico, homogêneo ou estável. Assim como postula Revuz (1998), o encontro com uma língua estrangeira faz balançar as estruturas até então tidas como estáveis entre falante e língua materna.

Retomo, aqui, a elaboração de Lebrun (2008) segundo a qual a entrada do sujeito na linguagem é fator determinante para a instauração da falta, o que implica em entender que é na linguagem e pela linguagem que advimos como sujeitos. Portanto, a concepção de língua que adoto conseqüentemente a enxerga como algo constitutivo do sujeito, uma vez que ela é o próprio material fundador do nosso psiquismo e das nossas relações com o mundo (REVUZ, 1998). Isso resulta em não a entender como algo exterior ao falante que necessita ser adquirido e compartimentalizado que ficaria disponível sempre que necessário. Se a língua é parte constitutiva da nossa subjetividade, ela jamais pode ser, portanto, completa, pois, é sempre passível de erro, do furo e daquilo que não é possível de ser simbolizado na linguagem.

Entender que a língua não é completa e transparente, acarreta na implicação de que ela não pode ser, portanto, um reflexo nem de nosso pensamento e nem das coisas que nos cercam. A forma como experienciamos o mundo, ou seja, aquilo que comumente chamamos de *realidade* é entendida, numa perspectiva discursiva, como sendo um produto constantemente construído por meio da história dentro de uma determinada cultura. A realidade social-histórica, assim chamada por Castoriadis (2005), seria, na verdade, uma *criação* promovida pela ação imaginária dos indivíduos em uma determinada sociedade, podendo ela ser inconsciente e não voluntária ou consciente e deliberada com o propósito de encobrir, manipular ou propagar ideologias.

Se Pêcheux nos auxilia a entender os mecanismos discursivos por meio dos quais nosso dizer se relaciona com a exterioridade e com uma memória discursiva sobre determinado objeto, o pensamento de Castoriadis contribui com uma análise sobre as sociedades humanas e como os indivíduos que se encontram nelas estão pré-

determinados a querer e a buscar a satisfação de demandas que são sempre instauradas pela exterioridade.

Castoriadis defende que não se pode pensar em uma realidade social *a priori* para o ser humano e para as civilizações, uma vez que essa noção acarretaria em entender que há determinações já instituídas na realidade. Isso não significa dizer que não haja determinações as quais estamos submetidos, mas sim que essas determinações são em si mesmas criações, podendo elas vir a ser destituídas e substituídas por outras.

A história é criação; criação de formas totais de vida humana. As formas sociais-históricas não são "determinadas" por "leis" naturais ou históricas. A sociedade é autocriação. Quem cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, em oposição à sociedade instituída, imaginário social no sentido radical. A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de coisas, de realidade, de linguagem, de normas, de valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morreremos - e obviamente, em primeiro lugar e acima de tudo, ela é a criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada. (CASTORIADIS, 2005, p. 271).

Entendo o que Castoriadis chama de sociedade instituinte e sociedade instituída como frutos de discursividades correntes e de possibilidades de discursividades outras cujo embate pode resultar em algo novo que desestabiliza o regime atual; em *criação* segundo Castoriadis ou em *acontecimento* segundo Pêcheux (1983).

Um outro conceito central na elaboração de Castoriadis é a sua proposição de *imaginário*. Para além de uma reflexão da realidade em nossos sentidos, o imaginário seria também produto sócio-histórico, tornando-se impossível ter acesso a uma realidade primordial.

[...] O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa". Aquilo que denominamos "realidade" e "racionalidade" são seus produtos. (CASTORIADIS, 2005, p. 101)

A instância imaginária seria, então, aquela por meio da qual percebemos o mundo a nossa volta, sendo ela constantemente atravessada pela linguagem e, portanto, não transparente e sempre falha e parcial.

No Capítulo 1, o termo *necessidade* foi discutido dentro do contexto da abordagem de ensino de inglês para fins específicos. Acrescento, aqui, a discussão sobre necessidade nos estudos culturais numa tentativa de entender como elas, as necessidades, são instauradas nas sociedades humanas. Comumente, entendemos esse

termo como sendo algo já dado, algo que nos precede e ao qual devemos responder. Toda a argumentação presente nos documentos do programa Idiomas sem Fronteiras sobre sua relevância na sociedade acadêmica gira em torno de munir os alunos com habilidades linguísticas para que eles estejam aptos a atuar em contextos acadêmicos estrangeiros. Portanto, os cursos de inglês visam suprir as necessidades de aprendizagem da língua para que seus alunos atinjam este objetivo determinado. Levando em consideração o pensamento de Castoriadis sobre o fazer histórico e social, é possível perceber que não se pode pensar em necessidade como um elemento pré-estabelecido, desconectado de uma realidade social, já, que, tais necessidades podem ser muito mais da ordem de demandas sociais.

As proposições de Orlandi (2004) sobre o imaginário se encontram em concordância com as apresentadas por Castoriadis. Para a autora, é graças ao imaginário que conseguimos fazer uma relação aparentemente direta entre mundo e linguagem, apesar dela ser totalmente arbitrária, como nos disse Saussure em seu pensamento inicial e fundador dos estudos linguísticos modernos. A dimensão imaginária de um discurso seria sua capacidade para remissão de forma direta à realidade, e, tal ilusão referencial provoca em nós um efeito de evidência:

[...] se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de construir práticas. No entanto, em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir os “conteúdos”. (ORLANDI, 2004, p. 32)

As considerações sobre o sujeito de linguagem são importantes para a discussão sobre representações e memória discursiva dos participantes dessa pesquisa, uma vez que o furo e aquilo que se deixa flagrar momentaneamente na materialidade do dizer indiciam para a subjetividade dos participantes. Além disso, a análise das ressonâncias discursivas<sup>6</sup>, construídas pela recorrência de significantes, ajuda a construir sentidos dominantes em determinado enunciado que apontam para as inscrições discursivas dos participantes.

### **2.3 O papel das representações na constituição subjetiva do indivíduo**

---

<sup>6</sup> Este conceito de Serrani-Infanti (2001) será discutido no capítulo 3, mas, em linhas gerais, ele implica em analisar as recorrências e reformulações nas sequências discursivas para construir um gesto de interpretação que permite ao analista levantar as representações que sustentam o dizer dos participantes.

O estudo sobre as representações assume um papel central neste trabalho, pois parto do pressuposto que elas permitem um vislumbre da constituição identitária dos participantes da pesquisa. Andrade (2008) faz um mapeamento do conceito de representação pela via dos estudos freudianos e lacanianos sobre a linguagem e o sujeito, apontando para o fato de que muitas vezes as acepções mais clássicas do termo ignoravam o inconsciente e a subjetividade. A autora, então, baseando-se em Woodward (2000), propõe as representações como uma relação de sistemas simbólicos que possibilitam a significação, criando lugares sociais a partir dos quais os sujeitos pudessem se dizer e, neste constante movimento, sua subjetividade seria, assim, reconfigurada.

Isso implica em entender que a cultura e o mundo social possuem papel determinante no estabelecimento das representações e, conseqüentemente, da subjetividade dos indivíduos, deixando transparecer que seria possível escolher a quais representações as pessoas querem se filiar dentre as várias disponíveis. Tal visão se relaciona a uma centralidade racional do sujeito que, pelo que já foi discutido até o momento, não condiz com os estudos discursivos, em que a subjetividade assume um papel central.

Andrade retoma as proposições de Lacan, ligando o conceito de representação à falta constitutiva do sujeito que o levará a uma busca por preencher esta falta sem jamais encontrar um objeto que consiga satisfazê-la. (ANDRADE, 2008). A autora também relaciona esse conceito à teoria dos registros elaborada por Lacan, que aborda o imaginário, o simbólico e o real. O imaginário está para a ordem da relação entre imagem e objeto, associando-se a uma "falsa" presença ou a uma ilusão do objeto de satisfação. Diante de um acontecimento no mundo que demanda por sentidos, a memória luta para manter a regularidade, tentando absorvê-lo (TAVARES, 2002), fazendo operar as redes de significação. A esse respeito, Serrani discorre:

Observa-se que ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades que por abstração podem ser construídas a partir de termos relacionados e sobre os quais se baseiam as classes de objetos, localizados em um espaço e em um tempo. Esse âmbito do registro em que objetos se ligam é o imaginário. (SERRANI, 1998, p.110)

Conforme Tavares (2002), nessa perspectiva, nossa relação com o mundo e com a verdade assume uma posição em que ambos deixam de ser encarados por sua força

própria e passam a ser representados por um sujeito que lhes confere sentido. A noção de representação, portanto, desloca-se do eixo da verdade para se aproximar ao da subjetividade que se constitui na e pela linguagem. Se somos constituídos enquanto sujeitos na linguagem, é devido a ela que podemos falar e representar o mundo (BRANDÃO, 1994).

A elaboração e a reflexão demandadas do sujeito se referem ao campo do simbólico, fazendo com que a linguagem pertença a este registro, uma vez que é por meio dele que o sistema de representações advindas de significantes permite moldar o sujeito. As representações, portanto, estariam para a ordem do imaginário, originando-se nele, apesar de estas “imagens” estarem sempre perpassadas pelo simbólico porque necessitam de uma elaboração da linguagem que está para além da relação direta entre imagem e objeto, abrangendo também o Outro.

Quanto ao real, este registro diz respeito àquilo que não é representável, do que resta, e que sempre movimentará o sujeito a se articular numa tentativa sempre frustrada de representá-lo, como afirma Andrade:

Ao tratarmos, pois, da concepção de representação [...], a vinculamos às noções dos registros (ou ordens) propostos por Lacan, pois as representações implicam, por um lado, numa falta originária que remete ao furo do real e, por outro, numa constituição do imaginário como produto dos sistemas simbólicos em que são construídas. Portanto, são de natureza inconsciente e desempenham papel fundamental na construção das subjetividades. (ANDRADE, 2008, p. 110)

Portanto, as representações não podem ser processos conscientes e racionais que moldam nossas identidades. Elas se constituem no cruzamento do simbólico com o imaginário, atravessadas pelo real, pois, embora tenham como finalidade dar sentido aos objetos que demandam por significação, jamais conseguirão significá-los por inteiro. Além disso, são marcadas pela subjetividade, pois indiciam as identificações que o sujeito instaura no processo de mediar sua relação com o mundo. Materializados em nosso dizer, encontram-se indícios da operacionalização dessas identificações, o que nos permite lançar um gesto de análise a fim de melhor entender as filiações discursivas nas quais, neste trabalho, os participantes se filiam.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

---

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, incluindo análise e interpretação dos dados provenientes do *corpus* a partir das leituras e discussões feitas sobre os temas que perpassam o trabalho. Foram realizadas entrevistas com seis alunos matriculados e frequentes do programa Idiomas sem Fronteiras a fim de verificar quais são os possíveis efeitos de suas representações sobre língua inglesa em seu processo de aprendizagem da língua. Seria ideal entrevistar novamente os mesmos participantes da pesquisa que realizei de iniciação científica, mas eles não estão mais frequentando as aulas do programa, já que alguns já se formaram e deixaram a universidade e outros não estão estudando inglês no momento.

Como uma turma do programa Idiomas sem Fronteiras tem em média 8-10 alunos frequentes, decidi entrevistar seis participantes para poder ter uma boa representação da turma como um todo. Todavia, na etapa de coleta dos dados, não foi possível encontrar participantes voluntários que fossem todos da mesma turma ou curso. Desta forma, o grupo de participantes é heterogêneo, o que me permitiu analisar como a memória discursiva destes alunos se configura em diferentes etapas do programa.

Partindo de um questionário prévio elaborado, foram coletadas narrativas orais dos participantes que foram posteriormente transcritas por mim. Nelas, os participantes foram questionados sobre sua relação com a língua inglesa e sobre sua experiência no programa Idiomas sem Fronteiras e, destas narrativas, surgiram recortes que possibilitam discutir de que forma as representações que constituem sua memória discursiva sobre inglês incidem em sua aprendizagem. O *corpus* do trabalho, portanto, é constituído pelos dizeres provenientes destas narrativas.

Embasando-me metodologicamente pela Análise de Discurso, é necessário levar em consideração que o dizer é aberto, construindo um gesto de análise que procure observar as diversas formas pelas quais o processo de significação é marcado, incluindo o silêncio fundante da linguagem.

Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos [...] (ORLANDI, 1996, p.12)

Experienciamos o mundo à nossa volta e nossas relações com as outras pessoas através da linguagem e por meio de processos de interpretação que fazemos constantemente, uma vez que não se pode afirmar, na perspectiva da análise de discurso, que há transparência entre nós e a realidade que nos cerca. Se é necessário atribuir sentido ao mundo em que vivemos, pode-se dizer que é necessário interpretá-lo, mas sem nunca conseguir fazê-lo completamente. A interpretação torna-se o vestígio do possível (Orlandi, 1996) sem jamais esgotar todas suas possibilidades.

Os dizeres dos participantes deste trabalho não são, portanto, um objeto final que ofereça explicações às minhas perguntas de pesquisa, mas, sim, unidades que podem permitir ter acesso ao discurso. O processo de análise e de interpretação diz respeito a identificar vestígios pelos quais o discurso se materializa na estrutura do dizer.

O caminho escolhido para organizar a interpretação do *corpus* nesta dissertação foi o de transcrever as entrevistas e organizá-las em recortes de acordo com sua ressonância discursiva, conforme conceito desenvolvido por Serrani-Infante (2001). De acordo com esta noção, podemos dizer que há ressonância discursiva quando marcas linguísticas e discursivas se repetem, construindo possíveis efeitos de sentido dominantes. Assim, é possível que um efeito de sentido particular emergja de um enunciado que pode coincidir com aquele de outros enunciados por meio da recorrência e da reelaboração. A regularidade destas ressonâncias ajuda a construir um gesto de análise, ligando-as a uma rede de sentidos que remetem à memória e a uma rede de identificações.

A heterogeneidade do discurso é um dos elementos catalisadores da disseminação de sentidos (TAVARES, 2010), trazendo a noção de heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz (1998), discutida no capítulo 2, para um papel central na análise das representações que constituem a memória discursiva dos participantes desta pesquisa. Esta heterogeneidade do discurso pode se dar pela via da tentativa de apagamento do Outro no dizer, necessária para que uma aparente homogeneidade se instaure no momento em que enunciamos. Todavia, é possível, também, que o lugar do O/outro seja mais claramente perceptível na materialidade linguística devido a marcas de heterogeneidade como as glosas, modalização autonímica, citações, discurso direto e indireto, antífrase e ironia. Esses elementos também foram considerados para construir a

análise do *corpus* uma vez que permitem discutir as vozes outras que constituem o dizer dos participantes.

Para levar em consideração a subjetividade dos participantes, é necessário analisar as marcas que indiciam os momentos em que fragmentos do inconsciente dos participantes irrompem no dizer. Na tentativa inconsciente de conter os sentidos que imanam do dizer e sobre os quais não temos controle, o sujeito que fala pode vir a cometer lapsos, trocadilhos, ambiguidades, mal-entendidos, substituições e desvios que apontam para uma tensão entre o sujeito e o objeto em questão. Essas brechas no dizer (TAVARES, 2010) são relevantes para a análise do *corpus* porque propiciam investigar os possíveis efeitos de sentido de um dizer (in)desejado e incontrolável.

As sequências discursivas provenientes das entrevistas realizadas são apresentadas no capítulo 4 como recortes que, neste trabalho, considero como unidades discursivas. Essa noção implica em entendê-los como fragmentos que estão sempre atravessados pela linguagem e pela situação (ORLANDI, 1984), correspondendo, portanto, a fragmentos de uma situação discursiva. Neste trabalho, portanto, a situação discursiva corresponde às entrevistas realizadas com os seis participantes. Ao construir um todo, os recortes possibilitam um gesto de análise sobre os efeitos de sentido que dali surgem.

Para analisar o *corpus*, levei em consideração marcas enunciativas percebidas no dizer dos participantes para se referir ao objeto, o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Tais marcas foram verificadas a partir da reformulação, uma das propriedades da linguagem, que poderá permitir flagrar a recorrência de certas palavras e expressões para discorrer sobre o processo de ensino-aprendizagem. Outra marca considerada no processo de análise serão os processos de adjetivação e adverbialização presentes nos dizeres dos participantes, uma vez que eles deixam aflorar traços que podem indicar os efeitos de suas representações em sua experiência de aprendizagem. Durante a análise dos dados, porém, outras marcas enunciativas podem vir a ser consideradas, dependendo de sua relevância e recorrência nos dados coletados. Para a interpretação dos dados, valer-me-ei dos pressupostos teóricos de áreas como Linguística Aplicada, Estudos Culturais e da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas, alguns deles brevemente comentados no item “Fundamentação Teórica”, para que o tema abordado seja devidamente investigado e discutido, buscando explicitar os

possíveis efeitos das representações na experiência de aprendizagem de inglês dos alunos participantes.

Neste capítulo, apresento o resultado da análise do *corpus*, realizada a partir de recortes das entrevistas com os seis alunos do programa Idiomas sem Fronteiras que considereei serem representativos do que o *corpus* apresentou, articulando-os com as discussões dos autores já apresentados nos capítulos anteriores e outros que julguei pertinentes para discutir os recortes aqui incluídos.

Para sistematizar essa análise, selecionei recortes das entrevistas de cada participante a fim de analisar os dizeres e mapear suas representações sobre aprendizagem de língua inglesa, sobre a língua inglesa em si e sobre o programa Idiomas sem Fronteiras. Ademais, assim como assinalado em minhas perguntas de pesquisa, busquei também explicitar os possíveis efeitos de sentido que as identificações<sup>7</sup> constroem sobre a experiência de aprendizagem da língua de cada participante. Nessa análise, os recortes foram agrupados de acordo com as representações sobre ensino-aprendizagem de inglês que neles foram indiciadas, o que, neste capítulo, chamo de eixos de representação. Ao analisar os eixos de representação que afloraram das entrevistas, foi possível identificar as representações sobre língua inglesa e aprendizagem que perpassam a memória discursiva dos participantes.

Para compor os eixos de representação, levei em consideração, assim como proposto por Serrani-Infanti (2001), as ressonâncias discursivas presentes nos dizeres dos participantes indiciadas pela recorrência de significantes que ajudam a construir efeitos de sentido dominantes nas sequências discursivas. Portanto, representações recorrentes em no mínimo quatro dos seis participantes da pesquisa foram selecionadas para constituir os eixos por configurarem a maioria. Além disso, os recortes selecionados para cada participante nem sempre foram resultantes das mesmas perguntas feitas por mim, podendo os efeitos de sentido terem surgido em diferentes momentos nas entrevistas de cada participante.

Primeiramente, porém, apresento um breve perfil de cada um dos seis alunos entrevistados, atribuindo-lhes nomes fictícios, porque julgo que as informações

---

<sup>7</sup> Tomo o conceito de identificação dentro da visão psicanalítica, segundo a qual os processos de identificação são ambivalentes por natureza, o que implica no surgimento da resistência quando a não-identificação ocorre, conforme será indiciado nesta análise.

apresentadas a seguir são relevantes para compor o pano de fundo desta análise, uma vez que elas explicitam há quanto tempo cada um dos participantes estava frequentando as aulas do programa e descrevem brevemente sua experiência com a aprendizagem de inglês.

- *Vitor*

No momento da entrevista, Vítor se encontrava matriculado e frequente no curso Produção Oral: Entrevistas e já havia concluído outro curso, também de produção oral, no semestre anterior. Mestrando em Física, Vítor havia estudado inglês durante os ensinamentos fundamental e médio, retornando apenas no IsF.

- *Maurício*

Aluno do curso de graduação em Engenharia Civil, Maurício entrou no IsF em 2014, quando se matriculou em um curso preparatório para o TOEFL, mas logo desistiu por não conseguir conciliar com suas outras atividades na universidade. Ele retornou em 2018 e, no momento da entrevista, fazia um curso de Produção Oral. Assim como Vítor, Maurício também havia estudado inglês apenas na escola regular.

- *Júnior*

Júnior é aluno do último ano do curso de Ciências Contábeis, e, após ter desistido de seu primeiro curso de inglês no IsF, retornou e concluiu um dos cursos de Escrita Acadêmica. No passado, ele já havia frequentado um curso particular de inglês durante alguns meses, mas também não teve muito contato com o estudo da língua fora da escola pública.

- *Diego*

Ao contrário dos outros participantes, Diego já havia concluído sua graduação em Administração no momento em que realizei a entrevista, mas seu vínculo com a universidade ainda não havia sido rompido. Por esse motivo, ele estava matriculado em seu quinto e, provavelmente, último curso no IsF, voltado para apresentação de trabalhos acadêmicos. Seu único contato com o estudo sistematizado de inglês foi na escola pública.

- *Patrícia*

Patrícia concluiu cinco cursos diferentes no programa, cada um com um foco diferente: apresentação de trabalhos, escrita acadêmica, leitura e produção oral. Ela era aluna do curso de Psicologia e, apesar de ter frequentado aulas de inglês apenas na escola regular, tentou continuar estudando sozinha antes de entrar no IsF.

- *Igor*

No momento da entrevista, Igor estava matriculado em um curso particular de inglês havia mais de um ano e pretendia continuar frequentando-o, paralelamente aos cursos do IsF. Aluno do curso de História, Igor estava em seu terceiro curso, Produção Oral.

#### **4.1 Eixo de representação 1: *Inglês como língua universal***

Os recortes a seguir agrupam dizeres de quatro participantes que discorreram sobre o motivo de terem optado por estudar inglês e não outras línguas estrangeiras. Neles, é possível verificar que os alunos entrevistados representam a língua inglesa como a língua que lhes permitirá acesso a diferentes universos.

##### Recorte 4.1.1:

VÍTOR - Olha, a maioria é em inglês. Até os textos de pesquisadores brasileiros são em inglês. Assim, é a língua que mais div... que mais uniu assim é o inglês. Então pra divulgar ciência hoje em dia, qualquer pesquisador tem que escrever em inglês é, e entender inglês e tem que fazer isso. Porque por exemp... assim, se você publicar algo em português tem que ser em revista nacional. Aí, tá. Você faz um artigo e publica aqui, mas a chance de você atingir mais pessoas é muito maior se você publica em inglês por... porque acaba que inglês é a segunda língua assim dos pesquisadores. Aí... o que sobra é a língua do país dele, né. A língua... a língua é... mãe dele, né. Então, em português você vai atingir só uma parcela de pesquisadores e inglês vai atingir assim a maioria do globo, né.

##### Recorte 4.1.2:

MAURÍCIO - Ah, eu acho que inglês é a língua principal... língua do... (risos) assim, a primeira língua estrangeira que cê tem que aprender... que é a principal, que a maioria das pessoas falam.

##### Recorte 4.1.3:

DIEGO - Eu vi um pouco de espanhol durante um curso de pré-vestibular. Só que não me atraiu tanto, não sei porque. Eu assisti umas duas ou três aulas de

espanhol... só que não me senti atraído. E o inglês, digamos assim, não adianta, Hollywood é filmes em inglês, eu gosto de banda de rock, 90% das músicas são em inglês também, certo. Acho que inglês hoje, mandarim... alguns falam que mandarim é a língua do futuro, mas acho que vai demorar um pouco, cara, pra isso acontecer ainda. Mas o inglês, pelo contato com meus hobbies, digamos assim, é fora do profissional também, coisas mais pessoais, eu tenho contato com o inglês também. É... eu não lembro qual foi a última vez que eu vi um filme que não foi em língua inglesa... vou ser sincero, tanto no cinema quanto em casa, inglês, né, é a língua do mundo, não adianta. É a língua universal do mundo hoje é o inglês.

#### Recorte 4.1.4:

PATRÍCIA - Eu acho que antes, porque o inglês é a língua mais principal, sabe, e aí desde meu ensino médio eu vinha querendo, na insistência de aprender essa língua (ênfase), sabe. Teve uma vez que... que foi uma moça do, do PET, da Letras, pra fazer um curso de Francês. Eu amei, eu adorei a língua, foi tipo um mês, isso, um ou dois meses. Eu amei conhecer a língua, só que como parece que tá na nossa... na nossa cabeça, tipo, o inglês é o mais essencial, entendeu? Então, tipo assim, você vai em busca da língua não porque ela é bonita, não porque ela é boa de falar. Eu acho espanhol maravilhoso também, mas eu vou em busca daquilo que é essencial, então... Eu... que é mais por isso, sabe.

Nestes primeiros recortes, pude perceber que se encontram perpassadas no dizer dos participantes discursividades ligadas à globalização e ao neoliberalismo. Vítor diz que o inglês é a língua que mais *uniu*. O sujeito do inconsciente, todavia, escapa do controle da língua e irrompe em seu enunciado, de acordo com a sequência discursiva *Assim, é a língua que mais div... que mais uniu assim é o inglês*. A interrupção abrupta em *div* indicia o caráter conflituoso do participante com a língua: o inglês seria a língua que une, mas também aquela que possivelmente divide. Ainda que Vítor não tendo explicado o que a língua inglesa supostamente teria unido, é possível inferir que o participante se refere ao fato de, muitas vezes, o inglês ser a língua tida como a responsável por mediar as relações entre pessoas ao redor do mundo. Portanto, ela *une* as pessoas, aproxima-as umas das outras, permitindo a comunicação com a *maioria do globo*. Além disso, Vítor e Maurício revelam o caráter obrigatório que conferem à aprendizagem de inglês por meio de modais deônticos, como nas sequências *Qualquer pesquisador tem que escrever em inglês / tem que fazer isso / tem que aprender*. Tais construções produzem discursivamente uma ressonância que as remete a uma memória discursiva sobre aprendizagem de inglês construída sob a lógica neoliberal. Conforme

discutido no Capítulo 1, o inglês se tornou a língua responsável por mediar as relações entre pessoas de diferentes nacionalidades, levando a uma valorização da língua (SILVA, 2018), cuja proficiência é vista como um diferencial no mercado de trabalho e na academia.

Tal lugar de superioridade da língua inglesa também é construído nas sequências discursivas apresentadas nos recortes de Maurício e Vitor. No dizer de Maurício, os sentidos construídos por suas escolhas lexicais remetem a um apagamento do próprio sujeito da língua materna: *inglês é a língua principal / a primeira língua que cê tem que aprender / que é a principal*. Discursivamente, essa sequência coloca o inglês como a língua principal. Não apenas como a língua estrangeira principal ou a mais estudada, mas a mais importante língua dentre todas as outras. Em seguida, o aluno enuncia que ela é a primeira língua que temos que aprender. Novamente, não a primeira língua estrangeira que deve ser estudada, mas a primeira língua, priorizando o inglês, que é a língua *principal*, em detrimento de sua própria língua materna por meio de um processo de silenciamento. Todo o processo de aprendizagem da língua materna é apagado, juntamente com as intrincadas relações que estabelecemos com ela.

Tal processo de apagamento também aparece no dizer de Vitor, no recorte 4.1.1, cuja construção aponta para uma contradição que revela o lugar secundário relegado à língua portuguesa: *inglês é a segunda língua assim dos pesquisadores / O que sobra é a língua do país dele, né. A língua... a língua é... mãe dele, né*. O inglês seria, portanto, a segunda língua de pesquisadores acadêmicos que precisam fazer o saber produzido nas universidades atingir o maior público possível. Todavia, Vitor não caracteriza a língua materna, em seu caso, o português, como a primeira língua, mas, sim, como a língua *que sobra*, removendo-a de uma possível construção que a colocaria como *primeira*, o que acentua novamente o valor atribuído ao inglês em detrimento da LM. A sequência se encerra com duas pausas e uma repetição em *a língua... a língua é...* que indiciam a dificuldade que o aluno possui para atribuir um lugar para sua língua materna. É comum que, enquanto na condição de aprendizes de uma língua estrangeira, um maior esforço seja despendido para pensar, discutir e nomear a língua que estamos tentando aprender, enquanto pouco esforço, ou até mesmo nenhum, seja destinado a questionar nossa relação com nossa língua materna.

O alcance do inglês no mundo contemporâneo e sua influência em diversas esferas da sociedade são inegáveis (MOITA LOPES, 2008). Porém, ao representá-la como uma língua que é falada em todo o planeta e que garante acesso ao conhecimento, os participantes não consideram que a globalização e seus efeitos não se dão da mesma forma em todos os lugares do mundo. Para Harvey (2001), tal noção seria unimaginável, uma vez que o livre acesso à informação, a democratização dos bens de consumo e a conectividade entre pares sugeridos pela narrativa globalizacionista não ocorrem da mesma forma em todo lugar, principalmente em países e comunidades ditas periféricas (KUMARAVADIVELU, 2012), lugares marcados muitas vezes pela desigualdade econômica e pela vulnerabilidade social. Pode-se concluir, então, que a presença marcante do inglês em todos os lugares do mundo como os participantes representam não ocorre, sendo bem mais acentuada em certos lugares do que em outros.

A obrigatoriedade de se aprender inglês também marca o recorte 4.1.4 em que Patrícia revela que desde o ensino médio, ela *vinha na insistência de aprender essa língua* não porque gostava, mas sim por considerá-la essencial. Retomo, aqui, o que Castoriadis (1986) postulou sobre a valorização de determinados objetos em detrimento de outros inseridos numa determinada cultura. Para o autor, a necessidade e o valor atribuídos aos objetos simbólicos do mundo são determinados sempre dentro de uma conjuntura histórica e social, responsável por instaurar um sistema de significações imaginárias que valorizam e hierarquizam um conjunto de objetos e as necessidades a eles ligadas. Dessa forma, a valorização da língua inglesa sobre as outras línguas pode ser ligada a discursividades sobre o saber científico e do acesso à informação, marcando, novamente, a presença de ideais ligados à globalização. O inglês passa a ser tido como *essencial* para aqueles que almejam ter uma carreira bem-sucedida ou se comunicar com pessoas ao redor do mundo. Essa lógica, segundo Kumaravadivelu (2012), tende a perpetuar a norma corrente e os saberes hegemônicos, num constante processo autopromoção.

O inglês foi eleito como carro-chefe do programa Idiomas sem Fronteiras devido, justamente, a esse lugar privilegiado que ele ocupa no Brasil em relação às outras línguas. Entendo que esse funcionamento discursivo foi o que, num primeiro momento, engajou os alunos a participarem do programa, pois, para o governo federal, a internacionalização das universidades brasileiras dependia de que seus alunos e professores tivessem certo nível de proficiência em língua inglesa, o que era um dos

objetivos do IsF. Sob esse prisma, houve um acirramento da valorização que o inglês já gozava, tornando-se, então, a língua da ciência sem fronteiras para os universitários. Discursivamente, o programa IsF ajudou a reforçar as representações segundo as quais o inglês seria uma língua universal ligada à ciência e ao sucesso.

#### **4.2 Eixo de representação 2: *O programa Idiomas sem Fronteiras como um curso regular de línguas***

Para este segundo eixo, selecionei recortes em que os participantes falam sobre suas expectativas antes de se matricularem nos cursos do programa Idiomas sem Fronteiras e sobre o que dele esperavam. Como já era antecipado, todos os participantes esperavam que o programa fosse parecido com um curso de inglês regular, discursividades resultantes de uma memória discursiva construída durante décadas de propagandas na mídia sobre como se aprende inglês, o que acabou legitimando as escolas de idiomas como únicos lugares onde seria possível aprender a língua (GUILHERME, 2008). Além disso, os alunos também viam o programa como uma porta de entrada para o aprendizado da língua, lugar também comumente conferido aos institutos de idiomas no Brasil.

##### Recorte 4.2.1

MAURÍCIO - Eu esperava que fosse um curso de inglês, normal... É porque eu nunca fiz um curso de inglês, né, então não sabia muito o que esperar. Mas eu pensava que era um curso de inglês normal, assim... com as lições, aula, livro... normal mesmo.

PERSQUISADOR - E não foi normal?

MAURÍCIO - É... não. Foi mais diferente, mais curto, assim... com os módulos independentes um do outro. E ainda é assim, agora que eu voltei pra fazer outro curso, tá assim. É... isso eu acho que foi um pouco diferente do que eu imaginava.

##### Recorte 4.2.2

PATRÍCIA - Desde o primeiro período eu já ia caçando tudo que eu podia, sabe? fui procurando teatro, tudo que eu podia fazer. Aí eu já comecei no IsF e eu achei que eu ia aprender inglês, eu achei que eu ia sair de lá e... achei que ia ser ótimo, sabe? Essa que era a minha expectativa no começo. Tipo, “ah, agora o meu inglês vai deslanchar”.

PESQUISADOR - Você sabia que o programa ia ter cursos mais específicos?

PATRÍCIA - Não, eu achava que era mais geral. Eu levei um susto, assim, quando eu entrei. Eu não lembro quem foi minha primeira... Ah não, na primeira foi mais tranquilo, mas, por exemplo, quando eu peguei a segunda professora, ela focava muito no tema, sabe, tipo... Não sei se era palestra e aula, mas ela focava muito, tipo, o que que cê precisa pra fazer uma palestra. É... como você pode se preparar para uma palestra. Então, tipo assim, não fugia muito disso, sabe, e isso... eu acho que me decepcionou um pouco porque ficava muito fechadinho naquilo, sabe, não utilizava outros métodos. E, tipo assim, acabava que a gente queria aprender inglês e não o que precisar pra ir pra uma palestra, entende?

#### Recorte 4.2.3

VÍTOR - A primeira coisa eu imaginava as salas mais cheias, realmente com muito mais alunos e... eu encontrei salas mais vazias, né... Começamos em cinco e terminamos em... três, três pessoas. Mas esse é um ponto. O segundo ponto que eu acho... que eu achei que fosse encontrar... (silêncio) é... não sei, acho que talvez mais, mais trabalho com... com gramática, mais tradicional. A gente não trabalhou tanto com gramática. Eu acho bom esse ponto.

#### Recorte 4.2.4

JÚNIOR - tipo assim, quando eu fiquei sabendo sobre o IsF... eu... achei interes... me interessou porque eu queria ter mais esse contato com o inglês. Achava que seria uma aula de inglês normal, assim, igual às outras, que ia aprender a falar inglês fluente, né. Também imaginava que seria em continuação, assim... um seguido pelo outro.

Nos excertos selecionados, é possível notar fortemente o papel que as escolas de idiomas possuem de determinar como o processo de ensino-aprendizagem de inglês deve ser promovido no Brasil. Nestas sequências discursivas, os adjetivos *normal* e *geral*, pertencentes ao mesmo campo semântico, são escolhidos pelos alunos para descrever o que eles esperavam do programa IsF antes de começarem a frequentar as aulas. As quatro incidências de *normal*, três delas apenas no dizer de Maurício, refletem o modo como a memória discursiva dos alunos sobre o que é estudar inglês é formada. Mesmo sem nunca ter estudado inglês, eles representavam que o IsF seria um curso de inglês de acordo com a norma, com a regra; um curso de inglês, portanto, discursivizado como comum. No recorte 4.2.1, a pausa na sequência *Eu esperava que fosse um curso de inglês, normal* introduz uma qualificação de anormalidade ao IsF, comparando-o

implicitamente com outros cursos de idiomas, o que faz surgir um efeito de sentido segundo o qual os cursos do programa não seriam nem mesmo um curso de inglês. Essa comparação silenciada, somada ao restante do recorte em que Maurício fala que esperava encontrar aulas, lições e livro, evidencia o quão cristalizada é a memória discursiva instaurada pelas escolas de idiomas. Como o IsF não possui a continuidade apontada pelo participante com *lições, aula e livro*, os módulos do IsF não poderiam, portanto, ser vistos como cursos de inglês.

A noção de normalização encontra-se fortemente ligada à de disciplina no pensamento de Michel Foucault. Segundo o autor, é necessário que os indivíduos sejam funcionais na sociedade para que a lógica do sistema se perpetue, impedindo que ele entre em colapso. A disciplina surge, então, como um mecanismo responsável por adequar os sujeitos a critérios de utilidade para que eles sejam úteis economicamente por meio da produção e do trabalho, assim como passivos politicamente a fim de que o *status quo* permaneça (FOUCAULT, 1973). É importante que o indivíduo esteja sob controle para que ele faça parte de uma sociedade organizada e regulada segundo regimes de normalização que emanam de diferentes instituições, incluindo a escola. Conforme explicitado nos recortes deste eixo, há uma memória discursiva operante atuando no imaginário dos alunos brasileiros responsável por normalizar/normatizar o ensino de inglês. Tal forma de regulação do saber serve a interesses econômicos neoliberais que pouco se relacionam com o caráter formativo de uma instituição de ensino, seja ela pública ou privada. Não interessa aos institutos de idiomas, beneficiários claros desse funcionamento discursivo, que novos lugares de ensino-aprendizagem de língua estrangeira sejam instaurados como sendo tão legítimos quanto eles, uma vez que para que a lógica do mercado se sustente é necessário que haja demanda, oferta, consumo e lucro.

Retornando ao recorte 4.2.1, a contradição de Maurício reforça a representação segundo a qual o IsF não é um curso de inglês normal:

MAURÍCIO: Eu esperava que fosse um curso de inglês, normal... É porque eu nunca fiz um curso de inglês, né, então não sabia muito o que esperar. Mas eu pensava que era um curso de inglês normal, assim... com as lições, aula, livro... normal mesmo.

Maurício diz que *não sabia muito o que esperar* do programa por nunca ter feito um curso de inglês antes, mas pensava que seria um *curso de inglês normal... normal mesmo*. A repetição acompanhada pelo advérbio de afirmação ao final desta sequência instaura um efeito de sentido de literalidade que indicia a filiação discursiva desse dizer a uma tradição de ensino sequenciada, nos moldes daquele promovido nos institutos de idiomas e até mesmo nos ensinamentos fundamental e médio da rede escolar, as duas instâncias responsáveis pela forma como a língua inglesa e seu processo de ensino-aprendizagem são discursivizados no Brasil.

A lógica neoliberal também se faz presente nas sequências desse eixo, como no Recorte 4.2.2, em que Patrícia diz que, quando entrou na universidade, foi *caçando* diversas atividades para realizar, dentre elas o IsF. O emprego do verbo caçar pela participante indicia que sua relação inicial com a língua inglesa era a de um produto a ser adquirido. *Caçar* implica em procurar insistentemente; perseguir algo com o intuito de aprisionar ou de abater, indicando o caráter neoliberal e consumista atribuído ao inglês, visto pelos alunos como possibilidade de crescimento acadêmico e profissional (KUMARAVADIVELU, 2013; SILVA, 2018).

Enxergando o IsF como uma oportunidade para o seu inglês *deslanchar*, outra escolha lexical que indicia o caráter utilitário que ela atribui à língua, equiparando-a a um mecanismo que é passível de ser obtido e que pode ser utilizado sem grandes problemas posteriormente, a participante se mostra frustrada com o programa por ele não corresponder ao seu imaginário sobre ensino de inglês. Na sequência discursiva *achei que ia ser ótimo, sabe?* o emprego do pretérito imperfeito como futuro do pretérito marca que a experiência não foi *ótima*, assim como aparece também em sua fala que ela se decepcionou com o programa devido a seu formato de módulos específicos:

PATRÍCIA: eu acho que me decepcionou um pouco porque ficava muito fechadinho naquilo, sabe, não utilizava outros métodos. E, tipo assim, acabava que a gente queria aprender inglês e não o que precisar pra ir pra uma palestra, entende?

Nesse recorte, surge um dos possíveis efeitos de sentido das representações dos alunos sobre língua inglesa em seu processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao ter sua memória discursiva sobre o que é aprender inglês confrontada com a contingência do programa Idiomas sem Fronteiras, a participante se mostra descontente e frustrada.

Ela demonstra não ter sido capaz de superar um primeiro momento de embate e desconforto pelo fato de os cursos serem específicos, atribuindo, inclusive, um valor negativo a esse formato, conforme marcado pelo emprego do diminutivo em *muito fechadinho naquilo* que, semanticamente, sugere ironia, depreciação e até mesmo antipatia pelo modelo de ensino em questão. Essa construção sobre o IsF contrasta com a sequência seguinte, *não utilizava outros métodos* que, por meio da contraposição, indicia que esses outros métodos pudessem ser melhores e mais bem-sucedidos. E quais outros métodos seriam esses? Como a única experiência de Patrícia com o estudo de inglês havia sido nos ensinamentos fundamental e médio, sua memória discursiva sobre aprendizagem da língua também se encontra ancorada nas discursividades advindas da mídia, do EF e do EM, em que, conforme discutido anteriormente, institutos de idiomas têm moldado há décadas seus métodos como única forma legítima de se aprender inglês no Brasil.

Além do mais, Patrícia atribui ao programa IsF uma posição em que a aprendizagem da língua não pode ocorrer. Na sequência *acabava que a gente queria aprender inglês e não o que precisar pra uma palestra* encontram-se apagadas todas as habilidades linguísticas necessárias para, no exemplo citado pela participante, proferir uma palestra. Entretanto, ao estudar todos os aspectos linguísticos e culturais que envolvem o evento discursivo *palestra* também se está estudando a língua. Não é possível dissociar uma situação do discurso da língua em si, uma vez que quaisquer que sejam estas habilidades elas também se aplicam a outros eventos comunicativos. Porém, para a participante, estudar inglês está associado a modelos de ensino sequenciais que abordem o aspecto formal e teórico da língua, o que contrasta diretamente com o modelo proposto pelo programa.

Este modelo de ensino tradicional ligado a discursividades advindas de institutos privados de idiomas também surge no dizer de Vítor, conforme demonstrado no recorte 4.2.3. O participante esperava encontrar salas mais *cheias*, indiciando que turmas com vários alunos podem ser um *ponto* valorizado na memória discursiva que se constrói sobre aprendizagem de línguas. É possível que essa valoração esteja ligada a discursividades sobre as abordagens comunicativas, em que a interação dentro da sala de aula assume um papel de destaque (BROWN, 1994). No imaginário dos alunos, portanto, seria mais fácil haver práticas pedagógicas que promovessem a comunicação em turmas com vários alunos, ao passo que, turmas menores estariam ligadas a uma

ideia de menor interação. Enquanto o enunciado *salas mais cheias* indica que Vítor esperava um curso de inglês dinâmico e interativo, o ensino tradicional pautado pela gramática também surge na constituição de sua memória discursiva, de acordo com a sequência abaixo:

VÍTOR: O segundo ponto que eu acho... que eu achei que fosse encontrar... (silêncio) é... não sei, acho que talvez mais, mais trabalho com... com gramática, mais tradicional. A gente não trabalhou tanto com gramática. Eu acho bom esse ponto.

As quatro longas pausas e a presença da construção *não sei, acho que talvez mais* demonstram a dificuldade que o participante possui em falar sobre o ensino de gramática, evidenciando uma dificuldade de elaboração no nível da linguagem sobre esse tópico. Na perspectiva discursiva, o fenômeno da hesitação é visto como parte constitutiva da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1998) que aponta para negociações feitas entre o sujeito que fala e suas formas de representação do outro. Vítor demonstra dificuldade para falar sobre gramática não apenas porque ele está tentando situar esse referente em seu enunciado, mas também devido a um momento de tensão estabelecido, em que o próprio referente constitui um outro conflitante para ele. Apesar de esperar encontrar turmas cheias e aulas dinâmicas no IsF, a gramática pode constituir um ponto de conflito para o participante justamente por não ser um elemento valorizado por ele, uma vez que as abordagens comunicativas, nas quais a memória discursiva do aluno sobre ensino de inglês foi constituída, buscaram romper com os métodos estruturais de ensino. O conflito sobre esse tema é reforçado pela ambiguidade anafórica ao final de sua fala em que o pronome demonstrativo *esse* pode se referir tanto à gramática quando ao fato dela não ter sido trabalhada no curso da forma que ele esperava.

Os recortes agrupados nesse eixo evidenciaram que a memória discursiva dos participantes sobre o programa Idiomas sem Fronteiras se encontra constituída pelo que é discursivizado em nossa sociedade sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Segundo essas discursividades, a continuidade, a interação e a gramática aparecem como elementos que devem integrar um curso de línguas. Interação, comunicação e dinamicidade surgem, na verdade, como protagonistas da possibilidade de aprendizagem da língua nos dizeres dos participantes quando convidados a descrever uma aula de inglês, conforme exposto na análise do próximo eixo.

#### **4.3 Eixo de representação 3: *A interação na sala de aula de língua inglesa***

Para compor esse eixo, selecionei recortes em que os alunos foram questionados sobre o que eles esperavam de uma aula de inglês e sobre quais atividades ou aulas eles mais gostaram enquanto estavam no programa. O que se pode perceber é que eles trazem consigo, em sua memória discursiva sobre uma aula de inglês, representações que se encontram ligadas ao discurso das abordagens comunicativas, frequentemente apropriado por escolas de idiomas em suas campanhas publicitárias, ainda que nem todas sejam, de fato, comunicativas.

#### Recorte 4.3.1

PESQUISADOR: Como você acha que uma aula de inglês bem-sucedida, boa, deva ser?

VITOR - Olha... eu acredito que seja uma aula que o professor faça menos e o aluno faça mais. É porque... acho que esse modelo tradicional de ensino que o professor passa coisa na lousa e o aluno só copia eu acho errado. Acho que é aula, por exemplo, que o professor dá, que ele auxilia, por exemplo, ele pode colocar a gente pra escrever um texto ou ensaiar uma narra... narrativa ou fazer uma apresentação de qualquer coisa e aí nós alunos vamos lá, criamos qualquer coisa, criamos alguma coisa, uma estrutura e... e depois a gente possa talvez até dar aula no lugar dele né, comentar alguma coisa. Estar ali, conversando entre a gente, como se fosse um grupo de... de discussão. Eu acho que dentro do inglês, dentro de qualquer área seria interessante assim. E... acho que não com provas né... Provas... acho que não é um bom critério pra avaliação. O meu ponto de vista é esse.

#### Recorte 4.3.2

DIEGO - Justamente essa questão dos temas né... É, você... durante uma semana eu faço determinado tema, ter atividade de casa pra fazer sobre aquilo é interessante, porque você acaba reforçando aquilo que você viu né. Às vezes nem era um tema que tinha muito domínio, é... aquecimento global, digamos assim, que foi falado, às vezes você começa a ver coisas que você não sabia e ainda em inglês, ou seja, ao mesmo tempo enriquece o conhecimento e o vocabulário. Eu acho que o inglês que você mais aprende é esse, né. Aquele que você leva pra vida. Não é aquela coisinha quadradinha. Você aprende em sala algo e aí na hora de alguma coisa externa, alguma atividade que o professor pede, você reforça mais ainda o que você já aprendeu. Aulas práticas digamos assim de assuntos cotidianos pra mim é o jeito mais fácil de aprender inglês, certo. Que ficar só naquela coisa de frase prontas e tal ... aquela coisinha mais quadradinha. Eu gosto de coisas mais práticas, assim.

#### Recorte 4.3.3

PATRÍCIA: É... acho que... uma aula onde o professor tem um pensamento de... do que que é aprendizagem, sabe? Não só do que que é o inglês. Porque não adianta você saber inglês se você não tiver didática, se você não tiver uma forma de ensino bacana. Então, isso é uma coisa, né. Você não vai dar a resposta de mão beijada pra ele, você vai estimular ele pra ele aprender, sabe? E dar tarefa de casa é importante também. É... fazer dinâmica de grupo é importante também porque eu tinha professor que às vezes não fazia isso. Você aprende muito inglês. Com grupos pequenos também igual no IsF... dava pro professor tirar as dúvidas de todo mundo. É importante não ser muita gente. Teve até um dia que eu realmente tive aula particular, foi só eu (risos). Foi ótimo.

#### Recorte 4.3.4

IGOR: Pra mim tem que ser uma coisa interessante, que prende sua atenção... Não ficar só naquela mesma (ênfase) coisa de sempre... Igual a professora fazia bastante piada, era bem prática, divertida, tinha as brincadeiras pra gente dar uma acordada. Acho que tem que ser assim mesmo.

#### Recorte 4.3.5

MAURICIO: Acho que é uma que tenta ver o que o aluno não sabe e... tentar ensino isso de uma forma que não é tão cansativa. Que... ele se interesse.

A ambiguidade presente na fala de Vítor transcrita no recorte 4.2.3 sobre gramática se desfaz na sequência discursiva *esse modelo tradicional de ensino que o professor passa coisa na lousa e o aluno só copia eu acho errado*, mesmo que ele esperasse que o programa IsF fosse um curso regular de línguas. O participante representa aprendizagem de inglês como um conjunto de atividades a serem realizadas pelos alunos. Retomando seu enunciado:

VÍTOR: Acho que é aula, por exemplo, que o professor dá, que ele auxilia, por exemplo, ele pode colocar a gente pra escrever um texto ou ensaiar uma narra... narrativa ou fazer uma apresentação de qualquer coisa e aí nós alunos vamos lá, criamos qualquer coisa, criamos alguma coisa, uma estrutura e... e depois a gente possa talvez até dar aula no lugar dele né, comentar alguma coisa.

No nível do intradiscurso, o emprego dos verbos *fazer*, *criar*, *escrever*, *ensaiar*, *dar (aula)* implica em ações a serem realizadas pelos alunos para que a aprendizagem aconteça, o que coloca a memória discursiva de Vítor alinhada com uma abordagem de ensino conhecida como *Task-based approach*, ou abordagem por tarefas, cujo propósito

é o de criar oportunidades para que os alunos negociem informação tendo como foco a mensagem e não a forma ou a estrutura (RICHARDS & RODGERS, 2014). Para isso, os alunos devem realizar tarefas comunicativas, como, por exemplo, discutir determinado tema para depois apresentá-lo à turma e ao professor, seja oralmente ou por escrito, assim como assinalado por Vítor. Esse caráter comunicativo que o participante atribui a uma boa aula de inglês fica evidenciado na sequência discursiva *Estar ali, conversando entre a gente, como se fosse um grupo de... de discussão* em que a aula ideal descrita por ele se aproxima de uma aula de conversação, mas que se diferencia do ensino tradicional com gramática, livros e provas que é o que ele esperava encontrar no programa conforme discutido no eixo anterior.

Diego também não concorda com uma visão de ensino classificada por ele duas vezes como *quadradinha* no recorte 4.3.2. Novamente, o emprego do diminutivo faz surgir um efeito de sentido em que o participante vê os métodos de ensino tradicionais de forma negativa. Seria possível substituir *quadradinho* por *retrógrado*, *acomodado* ou *conservador*, cuja contraposição com *aulas práticas* indica um sentido dominante segundo o qual uma aula de inglês deva ser prática e funcional, abordando temas contemporâneos como *aquecimento global*. Ao criticar aulas e atividades com frases fora de contexto, afirmando que é importante trabalhar temas atuais e relevantes, Diego traz imbuído em seu dizer uma linha teórica já estabelecida na educação sobre a importância de levar em consideração a realidade dos aprendizes (FREIRE, 1997; RAJAGOPALAN, 2004; KUMARAVADIVELU, 2012), tomando-a como ponto de partida. É válido ressaltar que os cursos do programa Idiomas sem Fronteiras, e da abordagem ESP em si, trazem essa mesma proposta em seus conteúdos programáticos. Cursos voltados a práticas de produção oral ou escrita são formulados com a proposta de debater temas em destaque na sociedade por meio do uso de textos autênticos na elaboração de materiais didáticos (BRITO & SILVEIRA, 2018). Ou seja, as aulas do programa IsF já refletem o que o participante Diego descreve como uma boa aula de inglês, mas em sua fala esse fator não fica marcado, sendo possível depreender um efeito de sentido em que ele estaria sugerindo que o programa devesse assumir estas características.

A memória discursiva sobre ensino de inglês cristalizada pelos institutos de idiomas é tão forte, que os alunos do IsF parecem renegar até o que delas está presente nele, o que diz algo sobre as identificações e resistências instauradas entre eles, os alunos, e o programa. De acordo com Freud (1980), a identificação é um processo

inconsciente em que ocorre a apropriação de algo pelo sujeito que antes lhe era estranho. Identificar-se diz respeito a ocupar um lugar que está sempre no outro e que possui uma função determinada para o sujeito (TAVARES, 2010). Todavia, a identificação é sempre ambivalente, o que implica em enxergar esse processo como um caminho de duas vias no qual também é possível que a não-identificação ocorra, criando processos de resistência. O que os excertos até aqui discutidos revelam é que existe um processo de resistência por parte dos alunos ao programa Idiomas sem Fronteiras como lugar legítimo de ensino de língua inglesa. Atribuo parte da causa dessa resistência à quantidade de tempo que o IsF teve na universidade para se configurar como lugar de aprendizagem de línguas. Instituído pelo governo em 2012, é válido o argumento de que o programa precisasse de mais tempo para incidir na memória discursiva dos alunos, já fortemente moldada pelas escolas de idiomas. Todavia, Diego e Patrícia são alunos que haviam concluído diversos módulos no programa e tiveram, portanto, tempo suficiente para que suas representações sobre o IsF pudessem ser deslocadas. A contradição entre o que eles esperam de uma aula de inglês e o que eles já tinham no programa aponta para a permanência desses processos de resistência.

A contradição no dizer de Diego discutida acima no recorte 4.3.2 se repete no recorte 3.3 em que Patrícia discorre sobre o papel do professor na sala de aula, destacando que é necessário *didática* e não apenas *saber inglês*. No senso comum, o emprego do termo *didática* para descrever professores se refere ao professor que “sabe dar aula”, aquele que, no dizer de Patrícia, possui *uma forma de ensino bacana* que estimule a aprendizagem no aluno, o que ela não teria encontrado no curso anteriormente. Porém, na sequência abaixo, ela afirma que devido à pouca quantidade de alunos chegou a ter aula particular:

PATRÍCIA: eu tinha professor que às vezes não fazia isso. Você aprende muito inglês. Com grupos pequenos também igual no IsF... dava pro professor tirar as dúvidas de todo mundo. É importante não ser muita gente. Teve até um dia que eu realmente tive aula particular, foi só eu (risos). Foi ótimo.

Mesmo com poucos alunos por turma, o que possibilitaria ao professor maior flexibilidade para ministrar aulas personalizadas, administrar o tempo e sanar dúvidas, fica indiciado, no dizer de Patrícia, que ela ainda acredita faltar professores com *didática* para engajar os alunos no processo de aprendizagem da língua. Somando a esta sequência a fala de Diego, surge então um efeito de sentido que aponta para uma

desvalorização do ensino promovido no IsF por parte dos alunos. Eles afirmam que aprenderam, mas não reconhecem essa aprendizagem por não se tratar de um curso linear. Discursivamente, o programa parece ainda não ter conseguido se estabelecer como um lugar legítimo para o ensino de inglês na memória discursiva dos participantes.

Refletindo os outros participantes, Igor atribui à sala de aula de língua inglesa um lugar de atividades *dinâmicas* e *práticas*, remetendo seu dizer, novamente, às abordagens comunicativas. Os alunos provavelmente teriam respostas diferentes se fossem questionados sobre como eles imaginavam uma aula ideal de física, geografia ou biologia, dificilmente usando palavras como *piada* ou *brincadeira* para descrevê-las. À língua inglesa, parece ter sido atribuído um lugar onde o ensino deve ser prazeroso, prático, leve e, de acordo com Igor, *divertido*. É possível que a incidência dos trabalhos linguísticos sobre comunicação na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que privilegiam a interação estejam atuando na constituição desta representação. A abordagem por tarefas, mencionada anteriormente na discussão desse eixo, exerceu e ainda exerce grande influência na elaboração de currículos e materiais didáticos, estabelecendo como foco a interação na língua-alvo e o agir por meio da língua. Dentro dessa abordagem, a interação é entendida como a produção linguística resultante de práticas promovidas na sala de aula, cujo propósito é o de realizar a tarefa proposta (NUNAN, 2004).

Conforme era esperado por mim, esses três eixos de representação se repetiram, já que também estavam presentes nos dizeres dos participantes da minha pesquisa de IC feita com outros alunos. Todavia, o fato de um dos eixos não ter se repetido diz muito sobre a forma que os alunos representam seu processo de aprendizagem de inglês. O eixo em questão se refere ao ideal inalcançável de fluência em que os alunos possuem expectativas não realistas, acreditando ser possível falar inglês como um nativo em poucos meses. Os participantes que entrevistei desta vez possuem objetivos mais claramente delimitados e possível de serem alcançados, entendendo que o caminho de aprendizagem da língua a ser percorrido é longo e não vem sem esforço.

#### **4.4 O movimento das representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês**

Um de meus objetivos específicos presentes no começo deste trabalho é o de problematizar como o programa Idiomas sem Fronteiras incide sobre as representações presentes na memória discursiva dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês. Em outras palavras, interessou-me discutir quais são os possíveis deslocamentos dessas representações e em que medida elas se modificam conforme eles frequentavam as aulas e passavam por diferentes cursos. Um dos questionamentos iniciais é se o programa ajudava a reforçar ou a combater as discursividades circulantes sobre aprendizagem de língua inglesa, muitas vezes ligadas ao senso comum; ou se elas permaneciam da mesma forma, sem indícios de deslocamentos.

Ao analisar o *corpus*, verifiquei que o participante Maurício, que havia abandonado uma turma e estava concluindo, portanto, seu primeiro curso no programa, representa o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de uma forma acentuadamente idealizada. Em contrapartida, os outros participantes, que já haviam feito e concluído dois ou mais cursos diferentes no IsF, assumiram uma postura crítica quando questionados sobre aprendizagem, língua e seus objetivos com o estudo de inglês, conforme os recortes selecionados abaixo:

#### Recorte 4.4.1

PESQUISADOR – Você tem um objetivo final com o estudo e a aprendizagem do inglês?

MAURÍCIO - Pra conseguir me comunicar em inglês sem erros... É... entender inglês, saber inglês. Saber falar assim de tudo, sem medo, é...

#### Recorte 4.4.2

VITOR – Ah, sim. Eu queria ficar pelo menos fluente. Acho que... uma coisa que leva bastante tempo, né. Eu vejo que as pessoas tão construindo o inglês com uma coisa de cinco anos, seis anos e eu comecei agora a ficar mais ativo, né. Mas eu pretendo, assim, ter esse nível de fluência, pelo menos, assim, de próximo a isso. Pra fazer uma viagem internacional e tudo mais. É... mas eu tenho esse objetivo de assistir fi... coisas em inglês sem legenda. Porque com a legenda vai, né, a gente assiste, mas com a legenda em inglês dá um pouco de dificuldade, mas só o áudio em inglês mesmo.

#### Recorte 4.4.3

PATRÍCIA - Ah, eu tenho muita vontade de viajar, né, então... é... quero aprender inglês pra conseguir me comunicar com as pessoas do mundo a fora. Pelo menos aprender o suficiente pras pessoas me entenderem. E pra conseguir... eu comecei, vou começar uma IC (iniciação científica) agora, e eu tenho muita dificuldade ainda, sabe? E é necessário, sabe, pra conseguir entender e melhorar e... deslanchar, sabe.

Na primeira sequência discursiva, em que Maurício discorre sobre seus objetivos com o estudo da língua inglesa, ele afirma almejar se *comunicar em inglês sem erros*, o que aponta para uma idealização sobre fluência em língua estrangeira e também para a relação do participante com sua própria língua materna.

Ao ser questionado se possuía algum objetivo final em seus estudos, ele diz que deseja saber falar a língua *sem erros e sem medo*, ficando indiciado, por meio da repetição da preposição *sem*, que o erro e o medo não fazem parte do ato de enunciar numa língua estrangeira, uma noção de fluência idealizada e frequentemente inalcançável. Isso se dá porque considerar que somos sujeitos de linguagem implica em entender ela, a língua, como material constitutivo de nossa subjetividade, uma vez que não é possível haver psiquismo sem seu material fundador, como aponta Revuz (1998). Consequentemente, a língua jamais pode ser da ordem da completude, estando sempre perpassada pela falta (LEBRUN, 2008), fadada a não nos dizer por completo e sendo constantemente passível do erro, do furo e do mal-entendido. Falar uma língua *sem erros* é possível, portanto, apenas no imaginário idealizado do participante, pois ignora as relações intrinsecamente conflituosas entre falante e língua, seja ela materna ou estrangeira. Nesta mesma sequência, o ideal de fluência do participante aparece mais explicitamente marcado:

MAURÍCIO: entender inglês, saber inglês. Saber falar assim de tudo, sem medo

Ao afirmar que entender e saber inglês são seus objetivos com a aprendizagem da língua, Maurício também está dizendo implicitamente que aquilo que ele já estudou e aprendeu não é inglês, em um processo de apagamento do conhecimento e das habilidades que ele já possui. Abaixo, apresento outro recorte advindo do momento na entrevista em que ele foi questionado sobre como ele avaliaria seu aprendizado durante o curso:

MAURÍCIO: assim, principalmente no começo do inglês, tem que ter muito vocabulário. Achei que é bem difícil. Porque... o português... você já sabe... conversar, né. Aí entender fica mais fácil. Entender as regras e tal. Agora quando você não sabe nada, aí... Acho que esse começo que é o mais difícil, porque você ler alguma coisa e não entender nada... aí... fica desestimulado a continuar.

PESQUISADOR: E quando você entrou no IsF você estava assim, achando que não tava entendendo nada?

MAURÍCIO: É. Eu sabia muito pouco naquela época... Hoje... É, hoje tá mais fácil.

Fica marcado na última fala de Maurício que ele reconhece ter desenvolvido suas habilidades de compreensão escrita no programa na sequência *É, hoje tá bem mais fácil*, referindo-se ao fato de conseguir ler textos em inglês. Ou seja, ao dizer que ainda deseja *saber* inglês, ele apaga todo o caminho percorrido até aquele momento, assim como as habilidades que já possui, como se elas não fossem inglês porque sua memória discursiva sobre a aprendizagem da língua encontra-se fortemente pautada pelo ideal do falante nativo, uma posição discursiva dotada de um suposto conhecimento absoluto de língua da qual seria possível enunciar *de tudo, sem erros e sem medo*. Tal ideal de fluência é da ordem do inatingível, sendo difícil, até mesmo, de ser delimitado. São diversos os autores que discorreram sobre esta instância idealizada de fluência (GUILHERME, 2008; MOITA LOPES, 2008; TAVARES, 2010; RAJAGOPALAN, 2016), destacando a importância de evitar que ela pautar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que é importante que os aprendizes se apropriem da língua-alvo e a utilizem em conformidade com seus contextos e identidades. Por trás do desejo da pronúncia perfeita e de falar inglês *sem erros*, então, encontra-se o apagamento do sujeito que enuncia na língua materna para que o sujeito da língua estrangeira possa surgir de acordo com padrões ditados por aqueles que supõem deter o poder sobre ela (KUMARAVADIVELU, 2012).

A forma como Maurício representa a aprendizagem da língua não se repete no dizer dos outros participantes que já haviam, no momento da entrevista, completado mais de um curso no IsF. No recorte 4.4.2, Vítor afirma que seu objetivo seria o de ficar *fluente*, contudo, sua noção de fluência é diferente daquela representada por Maurício, como fica indiciado em seu dizer por meio da glosa. O que Vítor representa como fluência se encontra mais alinhado com a performatividade em língua inglesa e com a

execução de tarefas comunicativas quando, em sua fala, surgem exemplos do que seria seu objetivo com o estudo da língua: *Pra fazer uma viagem internacional e tudo mais. É... mas eu tenho esse objetivo de assistir fi... coisas em inglês sem legenda.* Novamente, assim como no recorte 3.1, a representação que ele possui de aprendizagem se encontra perpassada pela *Task-based approach* em que o objetivo está na performance de tarefas comunicativas, não na estrutura da língua em si (RICHARDS & RODGERS, 2014), contrastando com o falar *sem erros* almejado por Maurício. E, por mais que o processo de ensino-aprendizagem para ele se aproxime de uma aula de conversação, conforme discutido no Eixo 3, o participante demonstra conhecimento de que, para que seus objetivos de comunicação sejam atingidos, tempo e esforço são demandados, deslocando sua representação de aprendizagem da lógica neoliberal em que o produto língua deve ser adquirido e utilizado rapidamente e sem problemas.

Da mesma forma, Patrícia também possui objetivos de aprendizagem alinhados com sua performance em situações-alvo, como na sequência discursiva abaixo:

PATRÍCIA: ... quero aprender inglês pra conseguir me comunicar com as pessoas do mundo afora. Pelo menos pra aprender o suficiente pras pessoas me entenderem. E pra conseguir... eu comecei, vou começar uma IC agora, e eu tenho muita dificuldade ainda, sabe? E é necessário, sabe, pra conseguir entender e melhorar e... deslanchar, sabe?

Nesta sequência, a participante emprega o verbo *deslanchar* novamente para se referir ao seu processo de aprendizagem, o que, somado a sua recorrência no recorte 2.2 do segundo eixo, reforça ainda mais um efeito de sentido ligado ao caráter utilitário atribuído por ela ao inglês. Além disso, também aparece marcada em sua fala a relação direta feita pela participante entre sucesso acadêmico e o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção em língua inglesa na sequência *é necessário, sabe, pra conseguir entender e melhorar*. Assim como apontado por Silva (2018), a língua aparece servindo a um propósito mercantilista, estando atrelada à diferenciação social e sucesso profissional. Todavia, a fluência idealizada presente no dizer de Maurício não se repete na memória discursiva de Patrícia, cuja representação de aprendizagem surge novamente ligada às abordagens comunicativas e ligadas à performance, como em *aprender inglês pra conseguir me comunicar* e, também, em *Pelo menos aprender o suficiente pras pessoas me entenderem*.

Nos recortes acima, busquei demonstrar como a forma que os participantes representam o processo de ensino-aprendizagem de inglês pode se deslocar no programa

Idiomas sem Fronteiras. Após concluir mais de um curso no programa, no caso de Patrícia, 5 cursos e, no de Vítor, 2, é possível notar um movimento dessas representações que as distancia da idealização presente na memória discursiva de Maurício, que ainda frequentava seu primeiro curso. Dessa forma, este meu gesto de análise aponta que o programa IsF operava, no momento das entrevistas, como um lugar de desestabilização de discursos sobre aprendizagem de inglês. De acordo com a operação do discurso proposta por Pêcheux (1985), o programa funciona como possibilidade para que o acontecimento discursivo irrompa, uma vez que as redes significantes, que se encontravam até então estabilizadas, pudessem ser balançadas e rearranjadas, configurando uma nova cadeia no discurso, segundo a qual a aprendizagem de inglês passa de uma idealização moldada à sombra da instância do falante nativo para a performance em situações comunicativas.

#### **4.5 Efeitos do embate entre as representações dos participantes e o programa Idiomas sem Fronteiras**

Com base no que foi exposto e discutido até o momento, o que mais aflorou do *corpus* sob meu olhar foi a grande influência que os discursos veiculados pelos institutos privados de idiomas exerce na constituição da memória discursiva dos participantes desta pesquisa sobre o que é aprender inglês. Investigar quais são os possíveis efeitos de sentido que as representações dos alunos podem ter em seu engajamento no programa é um de meus objetivos de pesquisa e ele está relacionado à maneira segundo a qual os alunos se identificaram ou não com o IsF, indiciada nos recortes reunidos abaixo.

Quando a memória discursiva dos alunos é confrontada com o trabalho desenvolvido no IsF, há duas tomadas de posição possíveis por parte dos alunos. Retomando o conceito de identificação proposto por Freud (1980), eles podem se apropriar inconscientemente do lugar de aprendizagem proposto pelo IsF, ou podem renegar as práticas realizadas no programa, indiciando um processo de resistência àquilo que não lhes parece familiar. Todavia, conforme explicitado anteriormente sobre as propostas metodológicas do programa, o Isf não está distante das representações dos participantes sobre ensino de inglês, o que me leva a argumentar que o embate maior ocorra entre a continuidade presente no modelo das escolas particulares esperada pelos

alunos com os cursos em formato de módulos independentes ofertados no IsF. Trago abaixo novamente a sequência extraída do recorte 2.2 que indicia que Patrícia não conseguiu sair desse desconforto inicial, o que pode ter impactado sua experiência no programa:

PATRÍCIA: eu acho que me decepcionou um pouco porque ficava muito fechadinho naquilo, sabe, não utilizava outros métodos. E, tipo assim, acabava que a gente queria aprender inglês e não o que precisar pra ir pra uma palestra, entende?

Para evitar repetir a análise desta sequência, trago-a como contextualização para o próximo recorte, em que a participante é convidada a fazer sugestões para o programa ou discorrer sobre aquilo que ela avalia como pontos positivos nele:

#### Recorte 4.5.1

PESQUISADOR: O que você daria de sugestão para o programa no futuro ou o que nele você mais gostou?

PATRÍCIA: Eu... que os professores são muito esforçados, mesmo sendo estagiários. Eles são muito (ênfase) esforçados. Eu acho que... assim, eu nunca tive professores de inglês tão bons. É... eu acho que a ideia do programa ela é boa, de... trazer aquelas pessoas que não têm condição, é... poder aprender inglês e vocês que tão aprendendo a ensinar, é muito bacana isso. Mas eu acho que... é... poderia ser um programa que tenha continuidade, sabe? Tipo um curso de inglês mesmo. Porque, por exemplo, quando eu comecei aqui na faculdade, eu falei "ah, eu vou aprender inglês pelo IsF", eu tinha esse pensamento, né, não vou precisar pagar. Mas aí eu fiz cinco cursos e eu percebi que não, porque você vai lá e você não aprende realmente a língua, você aprende alguma coisa de gramática, você aprende alguma coisa de *speaking*, você pratica o *speaking* e o *listening*, mas você não aprende realmente o inglês, entende? E esse negócio de, às vezes, o professor ficar muito focado no tema, eu acho que atrapalha também, porque o que as pessoas querem é aprender inglês mesmo e não... aprender como se portar em uma palestra porque isso você vai aprender em português, sabe?

Nessa sequência fica marcado o descompasso entre o lugar que o IsF se propõe a ocupar e o que a participante acredita ser o objetivo do programa: *a ideia do programa ela é boa, de... trazer aquelas pessoas que não têm condição, é... poder aprender inglês*. Conforme discutido no Capítulo 1, o objetivo principal do IsF, quando de sua instituição, era o de capacitar alunos brasileiros com as habilidades linguísticas

necessárias para estudarem em universidades estrangeiras e também com vistas a aprovação em exames de proficiência. Entretanto, conforme indiciado no dizer de Patrícia e presenciado por mim enquanto professor estagiário, o objetivo dos alunos não era apenas o de estudar a língua, mas, sim, com base na análise feita, estudá-la aos moldes das escolas de idiomas. A memória discursiva operante de Patrícia sobre o que é aprender inglês não a permitiu ver que o IsF também é um lugar de aprendizagem da língua. A recorrência do pronome indefinido *alguma* aponta para um efeito de sentido dominante em que o que se faz nas aulas do programa é uma outra coisa, não é *realmente* aprender a língua. O paralelismo empregado pela participante faz surgir um efeito de crítica às quatro habilidades comunicativas presentes em diversos cursos de línguas que se propõem comunicativos, marcando novamente a contradição em seu dizer e o apagamento das atividades desenvolvidas no IsF:

PATRÍCIA: you learn *some* grammar, you learn *some* *speaking*, you practice *speaking* and *listening*, but you don't learn *really* English, right?

O embate entre a memória discursiva da participante e o programa resultou em resistência, uma das saídas subjetivas possíveis aos processos de identificação. Por outro lado, também há a outra opção, em que o aluno se identifica com o programa, conseguindo se mover para além do desconforto causado por esse embate. A esse respeito, trago os recortes abaixo, em que os participantes Diego e Igor discorrem sobre a mesma questão colocada para Patrícia:

#### Recorte 4.5.2

DIEGO: Assim... gostei muito das atividades desse curso da Andreia<sup>8</sup>, eu achei elas interessantes, por exemplo, assim, nessa semana nós vamos falar sobre carreira, certo, e... você coloca um vídeo, no nosso caso era o TED, você assiste o vídeo, você... colocava um *Padlet* e aí você debatia na sala, certo. E tanto o meu tema quanto o tema dos outros, eu acabava me interessando também, digamos assim, né? Um gostava de tecnologia, outro gostava de moda... esse tipo de coisa e tal. Eram atividades assim, das mais proveitosas que eu já fiz eram essas. Porque você desmembra tudo. Você tá treinando *listening* ao mesmo tempo que você treina seu vocabulário, na hora de discutir você também tá treinando seu *speaking*, né, com uma atividade prazerosa.

#### Recorte 4.5.3

---

<sup>8</sup> Nome fictício atribuído à professora estagiária

IGOR: É.... podia no futuro ter os cursos maiores, entende, na carga horária maior... porque às vezes você desenvolve um trabalho tão bom e aí acaba e tem que voltar de novo no outro semestre e começar de novo. Melhorou bastante... então, de sugestão... só isso mesmo.

Novamente, ocorre a incidência da representação sobre o programa em que a continuidade e tida como um fator valorizado pelos participantes, como fica marcado na fala de Igor que, assim como Diego, também esperava que o IsF tivesse características de um curso regular de idiomas, conforme discutido nos recortes do Eixo 2. Entretanto, o confronto entre suas expectativas e a sala de aula do programa resultou em uma identificação com as atividades promovidas ali, uma outra saída subjetiva que não a da resistência. Diego, que representa uma aula de inglês como uma típica aula de conversação, conforme discutido no Eixo 3, avalia de forma positiva as aulas do programa, sendo válido destacar que ele foi convidado também a fazer uma sugestão, mas se limitou a falar sobre o que ele havia mais gostado no programa. Ao comparar a sequência em que o participante fala sobre as habilidades comunicativas com o recorte de Patrícia, os processos de resistência e identificação se tornam mais claramente indiciados:

PATRÍCIA: you learn something de gramática, you learn something of speaking, você pratica o *speaking* e o *listening*, mas você não aprende realmente o inglês, entende?

DIEGO: Você is practicing *listening* ao mesmo tempo que você is practicing seu vocabulário, na hora de discutir você também tá practicing seu *speaking*, né, com uma atividade prazerosa.

Contraponho, aqui, a expressão *aprende alguma coisa de* com o verbo *treinar*, recorrente no dizer de Diego, para ilustrar a diferença entre os lugares ocupados pelos participantes no momento de enunciar sobre o programa e sobre suas atividades. Conforme discutido acima, Patrícia não vê as atividades do programa como lugar de aprendizagem de inglês, o que se faz ali é *alguma coisa*, ao passo que Diego atribui ao programa um lugar em que ele pode se tornar capaz, proficiente ou hábil por meio da instrução e da prática, efeitos de sentido possíveis de serem apreendidos a partir de *treinar*. Essa diferença demonstra como as representações dos alunos sobre o que é aprender inglês e sobre o programa IsF podem resultar em efeitos diferentes no seu processo de aprendizagem da língua. Enquanto a memória discursiva de Patrícia parece

ter impactado negativamente sua experiência no programa, os participantes Diego e Igor demonstram ter conseguido superar esse momento inicial de confronto, ainda que eles representassem o IsF como um curso regular de línguas. A presença dessas duas instâncias fica indiciada na sequência discursiva *você desenvolve um trabalho tão bom e aí acaba e tem que voltar de novo no outro semestre e começar de novo. Melhorou bastante...* Ou seja, por mais que Igor reconheça que tenha aprendido mais e melhorado suas habilidades, ele ainda sente falta da continuidade, como se um novo curso no próximo semestre não fosse capaz de oferecer a mesma qualidade que um curso sequencial pudesse oferecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Durante o desenvolvimento deste trabalho, busquei discutir os efeitos de sentido possíveis de serem depreendidos a partir dos dizeres de alunos do programa IsF-UFU sobre aprendizagem de língua inglesa e sobre o IsF. Retomo, aqui, minhas perguntas de pesquisa mencionadas na introdução: Quais são as representações dos alunos participantes sobre a língua inglesa, o programa Idiomas sem Fronteiras e sobre o que é aprender inglês? Que efeitos de sentido podem ser produzidos a partir das identificações e resistências em relação à aprendizagem de língua inglesa no programa?

Embasado pela análise discursiva apresentada no capítulo anterior, considero que as representações presentes na memória discursiva dos participantes puderam ser delineadas a partir do *corpus* e que a subjetividade deles, dos alunos do IsF, aflorou em alguns momentos durante as entrevistas, o que permitiu uma discussão sobre as tomadas de posição necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês seja bem-sucedido no contexto do programa.

Pude perceber que os alunos representavam o inglês como uma língua universal que lhes permitiria acesso a diferentes contextos, sendo vista como a língua da ciência e do sucesso, representações, estas, que o programa IsF pode ter ajudado a reforçar, considerando o lugar privilegiado que o inglês nele gozava em relação às outras línguas estrangeiras. Além do mais, os alunos também representavam o IsF como um curso regular de idiomas em que a continuidade é considerada um fator importante para o sucesso da aprendizagem, aos moldes dos cursos de línguas oferecidos em diversas escolas privadas. Finalmente, ao serem questionados como uma boa aula de inglês deveria ser, a interação e a dinamicidade apareceram como traços marcantes nas respostas dos alunos, ligando-os, a meu ver, a discursividades ligadas às abordagens comunicativas e a campanhas publicitárias veiculadas na mídia que se valem dos pressupostos da AC para venderem seus cursos.

A discussão desses três principais eixos de representação se desdobrou na investigação de meus objetivos específicos que se propuseram a analisar em que medida as representações dos participantes repercutiam no processo de ensino-aprendizagem de inglês e em seu engajamento no programa. Conforme discutido no capítulo de análise, o embate entre a memória discursiva dos participantes e a contingência da sala de aula do

IsF os levou a uma tomada de posição em que suas identificações e resistências influenciaram na superação (ou não) desse embate inicial, o que varia de acordo com a subjetividade de cada participante. Ademais, de acordo com a análise, os alunos demonstraram resistência em reconhecer o IsF como lugar legítimo de aprendizagem de inglês devido, a meu ver, à cristalização de discursividades segundo as quais as escolas de idiomas são as únicas capacitadas a ocupar esse lugar.

Problematizar como o programa Idiomas sem Fronteiras incidiu sobre as representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês também foi um de meus objetivos iniciais, sendo um desdobramento de minha hipótese de trabalho. Segundo ela, na medida em que os alunos frequentavam os cursos do programa, abria-se um espaço para que suas representações fossem desestabilizadas, podendo elas deslocarem-se de um lugar-comum em direção a uma compreensão maior sobre os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de inglês. Considero que essa hipótese inicial foi corroborada, comparando a acentuada idealização presente no dizer do participante que acabara de entrar no IsF com a criticidade indiciada na fala dos outros que estavam no programa há mais tempo. Concluo, portanto, que o programa deslocou essas representações, levando os alunos a repensarem o processo de ensino-aprendizagem de inglês, afastando-os de modelos idealizados de fluência moldados à imagem do falante nativo.

Ainda que as relações dos alunos com a língua inglesa espelhem suas relações com o saber na pós-modernidade, pautadas pelo mercantilismo da lógica neoliberal, percebi que o IsF atuou como possibilidade de acontecimento discursivo, assim como proposto por Pêcheux (1985), pois julgo que as redes significantes, que se encontravam até então estabilizadas, puderam ser rearranjadas.

Por mais que o programa Idiomas sem Fronteiras tenha sido suspenso pelo governo federal e que sua presença nas universidades seja incerta, acredito que a contribuição desse trabalho tenha sido a de oferecer um olhar para a presença do programa na UFU e de que forma ele incidiu nas relações dos alunos com o inglês. Como professor de inglês, considero ser de grande importância que o programa tenha ajudado a desconstruir representações cristalizadas sobre a aprendizagem da língua, já que a possibilidade de sucesso no caminho de aprendizagem de inglês é

consideravelmente maior quando os aprendizes possuem consciência das diversas relações que envolvem esse intrincado processo.

Para futuras investigações sobre o programa Idiomas sem Fronteiras e com efeito de fim, concluo indagando o que seria necessário para que tentativas institucionais que visem promover a aprendizagem de inglês em ambientes públicos e gratuitos como o IsF possam se estabelecer discursivamente como lugares legítimos de ensino-aprendizagem da língua. Como seria viável desvincular a aprendizagem de inglês como sendo possível de acontecer exclusivamente no ambiente das escolas de idiomas? É possível romper com a lógica neoliberal na área de línguas estrangeiras enquanto escolas privadas dependem dela para que se sustentem? Enquanto professor, pesquisador e defensor do ensino público e de qualidade, espero realizar outros estudos acerca de tais temas porque as discursividades dominantes sobre aprendizagem de línguas podem nem sempre contribuir para que o processo seja bem-sucedido.

## REFERÊNCIAS

---

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. Tese de doutorado. Campinas, 2008
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora de Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. In: \_\_\_\_\_. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. O Problema do Texto. In: **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacres et simulations**. Paris: Galilée, 1981.
- BENESCH, S. (1999). **Rights Analysis: Studying Power Relations in an Academic Setting**. English for Specific Purposes, 18 (4), 313-327. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00011-8](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00011-8)
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BIRMAN, J. **O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social**. Physis: revista de saúde coletiva 15, 203-224. Rio de Janeiro: 2005. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312005000300010>
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. p. 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRANDÃO, H. N.. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- BRASIL. Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012
- BRASIL. Edital 01/2013. **Ministério da Educação - MEC**. Brasília, 2013
- BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014

- BRITO, C. C. de P.; SILVEIRA, P. H. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF. **Revista Olhares e Trilhas**, v. 20, p. 44-60, 2018. <https://doi.org/10.14393/OT2018vXX.n.3.44-60>
- BROWN, H. D. (1994a). **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents
- BROWN, H. D. (1994b). **Teaching by Principles**. An Interactive Approach to Language Pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- WANT. Cambridge Dictionary. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/want>>. Acesso em 19 de junho de 2019.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto/2**. Os Domínios do Homem. Rio, Paz e Terra, [1986]. 1987
- CESTARO, S. A. M. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. Disponível em: < <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> > Acesso em: 28/11/2015.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DE NARDI, F. S. Entre a estrutura e o acontecimento: uma releitura de Pêcheux e Foucault em busca do sistema. In: SOUZA, P. de; GOMES, D. de O. (Orgs.). **Foucault com outros nomes: lugares de enunciação**. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. p. 67-76.
- DINIZ, D.F.; MARCHESAN, M.T.N. **Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental**. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional das Linguagens – URI/Erechim/RS, maio/2010, p. 153-159.
- FERREIRA, L. M. C. B. e ROSA, M. A. S. A origem do inglês instrumental. In: FILHO, J. C. P. A. (Org). **História do ensino de línguas no Brasil**. Brasília, 2008.

- FINK, B. **O sujeito lacaniano**. Entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.
- FREIRE, P. (1997) **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREUD, S. (1920). **Identificação**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v.18, p. 133-139.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008
- FOUCAULT, M. **A Sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1973-1973). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- GADET, F. e PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004
- GESSINGER, H.; LICKS, A. Somos Quem Podemos Ser. In: Engenheiros do Hawaii, **Ouçá o Que Eu Digo: não Ouçá Ninguém**. São Paulo: BMG, 1988. CD. Faixa 3.
- GUILHERME, M.F.F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- HALL, S. The Question of Cultural Identity. In: HALL, S; HELD, T; MCGREW, A. **Modernity and its Futures**. Cambridge: Polity, 1992.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- HELMER, K. A. (2013). **Critical English for academic purposes**: building on learner, teacher, and program strengths. Journal of English for Academic Purposes, 12, 273–287. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.08.003>
- HILGERS, M. **The historicity of the neoliberal state**. Social Anthropology, v. 20, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2011.00192.x>
- HILGERS, M. **The three anthropological approaches to neoliberalism**. International Social Science Journal, v. 61, p. 351-363, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2011.01776.x>
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Org). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: Alsagoff, L. (Ed.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. Afterword: rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. In: **Language teachers and teaching: global perspectives, local initiatives**. BEN SAID, S. JUN ZHANG, L. New York, Routledge: 2013

LACAN, J. (1957-58). **O seminário livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008

LEITE, J. D. **Aulas de língua portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. Uberlândia, 2015.

LIPOVETSKY, G; SERROY, J; **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MOITA LOPES, L.P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos**. Delta, vol. 24, no.2. São Paulo, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>

MOREIRA, J. D. D. **Estratégias de redução da pobreza e das desigualdades no Brasil**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

MORGAN, B. **Fostering transformative practitioners for critical EAP: possibilities and challenges**. Journal of English for Academic Purposes, 8, 86-99. 2009 <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.09.001>

NASCIMENTO, A. K. **Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid**. Ilha Desterro vol.71 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2018. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p39>

NUNAN, D. **Task based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar. In: **Lingüística: questões e controvérsias**. Uberaba, 1984. p.9-26. (Série Estudos, 10)

- ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.
- PARO, V. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; PÊCHEUX. M. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX. M. Ouverture du colloque. In: CONEIN, B. et al. (Org). **Materialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.
- PÊCHEUX. M. (1985); **Discurso – estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1999
- PENNYCOOK, A. **Beyond (F)utilitarianism: English “as” academic purpose**. Hong Kong papers in linguistics and language teaching, 1994
- PENNYCOOK, A. Introduction: **Critical approaches to TESOL**. TESOL Quarterly, 1999. <https://doi.org/10.2307/3587668>
- RAJAGOPALAN, K. **The Concept of “World English” and its implications for ELT**. ELT Journal, v.58/2 April 2004 , Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>
- RAJAGOPALAN, K. **World Englishes: A critical analysis**. Word (Worcester), v. 62, p. 291-294, 2016. <https://doi.org/10.1080/00437956.2016.1248660>
- REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In.: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade**. 2a ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 213-230.
- RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. Cambridge University Press, New York, 2006
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J. & PLATT, H. 1996. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Essex: Longman.
- RICHARS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Klett Sprachen GmbH, 2014
- RITZER, G. **The McDonaldization of Society 6**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011

SATLHER, C. N. **Formações subjetivas: o sujeito à luz da teoria dos discursos.** São Paulo: Editora da UFGD: 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral** (1916). Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SERRANI-INFANTI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SERRANI-INFANTI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 52, 2015. Universidade Federal da Bahia, Salvador: p. 231-256

SILVA, T. G. **Inglês para quem?** As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Languages, Mídia e Arte. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2018.

SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

TAVARES, C.N.V. **Entre o desejo e a realização?** Caminho e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. Uberlândia, 2002.

TAVARES, C. N. V. . A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito - língua estrangeira. In: Cleudemar alves Fernandes; Ernesto Sérgio Bertoldo; João Bôsko Cabral dos Santos; Fernanda Mussalim. (Org.). **Lingüística IN FOCUS: sujeito, identidade e memória.** 2ed.Uberlândia: Edufu, 2004, v. 2, p. 223-247.

TAVARES, C. N. V. . Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: Ernesto Sérgio Bertoldo. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas.** 1ed.São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 51-69.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

WOODWARD, K. (1997). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

**Roteiro para entrevista:**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_

- 1) Fale sobre sua experiência com a aprendizagem de inglês, descrevendo sua trajetória com o estudo dessa língua.
- 2) Como foi a sua relação com a aprendizagem do português? Como você compara sua relação com a língua portuguesa e com a língua inglesa?
- 3) Por que você estuda inglês? Qual é o seu objetivo final?
- 4) Qual foi a motivação pela escolha do inglês e não de outras línguas estrangeiras?
- 5) Em que situações você tem contato com a língua inglesa no seu dia-a-dia?
- 6) Antes de entrar no programa Idiomas sem Fronteiras, quais eram as expectativas que possuía sobre o curso e/ou as aulas?
- 7) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na aprendizagem de inglês? E as facilidades?
- 8) Enquanto aluno(a), como você acredita que uma aula de inglês bem-sucedida deva ser?
- 9) Como você avaliaria os cursos do programa Idiomas sem Fronteiras e o que você gostaria de sugerir para o programa no futuro?
- 10) O que você mais gosta nas habilidades que você já desenvolveu em inglês? O que você gostaria de melhorar?
- 11) Como você acredita que os conhecimentos que você já possuía sobre inglês te ajudaram com as aulas do programa?
- 12) Quais foram as atividades que você mais gostou até agora nas aulas do programa? Por que?