

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

SUENY GRAZIELA RODRIGUES DA SILVA

**DESEJO DE APRENDER INGLÊS:
HISTÓRIA DE UMA APRENDIZAGEM**

UBERLÂNDIA

2024

SUENY GRAZIELA RODRIGUES DA SILVA

**Desejo de Aprender Inglês:
história de uma aprendizagem**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como parte dos requisitos para a obtenção de
grau de licenciada em Letras – Inglês e
Literaturas de Língua Inglesa - Instituto de
Letras e Linguística (ILEEL)

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

UBERLÂNDIA

2024

“It's not what the world holds for you, it's what you bring to it.”

(L. M. Montgomery)

“Determinação (s.f.): é acordar cinco e meia da manhã, cinco vezes por semana. É fazer o que for preciso. É seguir em frente, enquanto “em frente” for a direção que você quiser seguir. É quando você levanta de uma queda. É ignorar o tempo e focar no motivo. É ensaiar sem voz. É estudar sem livro. É a irmã da persistência. As pessoas aplaudem o seu sucesso, comentam o seu fracasso, mas não fazem questão de saber da sua determinação. É ir contra o mundo inteiro, se for preciso, para realizar um sonho.”

(João Doederlein)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por olhar por mim sempre.

Agradeço aos meus pais Solange e Idel por me apoiarem das mais diversas formas que poderiam apoiar uma filha em seu caminhar.

Agradeço aos amigos pelas incontáveis conversas, risadas e parceria nessa jornada que é a vida de ser *teacher*.

Agradeço aos meus alunos por existirem, por me permitirem auxiliá-los na construção do conhecimento e por serem as peças cruciais e origem das minhas inquietações e questionamentos que originaram este trabalho.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, ao Instituto de Letras e Linguística e ao Curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e a todos os docentes envolvidos na condução do curso por proporcionarem grandes mudanças em minha vida intelectual e acadêmica.

Por fim, também agradeço ao meu orientador Ernesto Bertoldo pelas leituras, pelas conversas e por apostar neste trabalho, me auxiliando da mais incrível e responsável forma possível ao longo desse tempo, assim como também agradeço à Carla Tavares e Cristiane Brito, por aceitarem fazer parte de minha banca examinadora e por, igualmente, contribuírem de forma tão bela para com minha jornada na universidade.

RESUMO

O presente trabalho toma como pressuposto que os mais variados métodos, materiais de estudo e propostas de aprendizagem existentes não garantem a entrada dos aprendizes na ordem discursiva de uma língua estrangeira, não lhes garantindo, por sua vez, sucesso na aprendizagem. Tendo em vista o exposto, hipotetizamos que o êxito na aprendizagem de inglês está relacionado ao desejo de aprender, um elemento que não vemos suficientemente discutido no âmbito dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dado que, parece-nos, ainda, haver uma ênfase na concepção de que as questões de sucesso e insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira estariam voltadas aos aspectos metodológicos. Considerando, então, que o desejo de aprender uma língua estrangeira, possivelmente, antecederia aspectos metodológicos, neste trabalho buscamos apresentar e problematizar possíveis deslocamentos subjetivos na história de aprendizagem de língua inglesa de uma aprendiz. Para isso, produzimos um relato de aprendizagem de língua inglesa, produção textual que narra a construção da relação com a Língua Inglesa, suas implicações, processos de identificação, estranhamento, encantamento e os desdobramentos e deslocamentos que fizeram parte da história de aprendizagem de uma aprendiz de língua inglesa. Teoricamente, tomamos conceitos do quadro teórico da Análise de Discurso de orientação pecheutiana. Selecionamos alguns recortes discursivos a partir do *corpus* construído, primando nossa análise por duas categorias da Análise de Discurso, quais sejam, o intradiscurso e o interdiscurso. Os resultados da análise apontam que o desejo de aprender se constitui como um elemento decisivo para os rumos que uma aprendizagem de língua estrangeira toma no decorrer do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Língua inglesa; aprendizagem; desejo.

ABSTRACT

This work assumes that various methods, study materials, and learning proposals do not guarantee learners' entry into the discursive order of a foreign language, thus not ensuring their success in learning. Considering this, we hypothesize that success in learning English is related to the desire to learn, an element that we do not see sufficiently discussed in the scope of studies on teaching and learning foreign languages, given that there still seems to be an emphasis on the conception that success and failure in learning a foreign language are focused on methodological aspects. Therefore, considering that the desire to learn a foreign language possibly precedes methodological aspects, in this work, we aim to present and problematize possible subjective displacements in the history of learning English of a learner. For this purpose, we produced a narrative of learning English, a textual production that narrates the construction of the relationship with the English language, its implications, processes of identification, alienation, enchantment, and the developments and displacements that were part of the history of learning English of a learner. Theoretically, we use concepts from the theoretical framework of Discourse Analysis of Pecheutian orientation. We selected some discursive excerpts from the constructed corpus, prioritizing our analysis by two categories of Discourse Analysis, namely, intradiscourse and interdiscourse. The results of the analysis indicate that the desire to learn constitutes a decisive element to learn a foreign language.

Keywords: English language; learning; desire.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 12 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 17 |
| 4 APRENDER INGLÊS: HISTÓRIA DE UMA APRENDIZAGEM | 22 |
| 4.1 A questão do encantamento e da (des)identificação com a língua inglesa | 22 |
| 4.2 O que é aprender inglês? Por que (não) aprendê-lo? Efeitos de sentido produzidos pelo imaginário | 26 |
| 4.3 Going beyond: deslocamentos do imaginário e o desejo de aprender | 29 |
| 4.4 O ponto de virada: de estudante a teacher | 31 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS | 39 |
| APÊNDICE | 41 |

1 INTRODUÇÃO

O mundo de hoje se constitui das mais diferentes demandas, expectativas e buscas pelos mais variados meios de dele se fazer parte, afetando, conseqüentemente, o *modus operandi* das sociedades. Uma das provas disso é a globalização que, em seus constantes movimentos, produz efeitos sobre nós, nossos estilos de vida, nossas aspirações, e ações realizadas para que façamos parte desse mundo. É interessante lembrarmos que tal contexto global se deve à interação entre diversas nações e sociedades em termos políticos, sociais e econômicos. Tavares corrobora esse pensamento quando afirma que

Antes, vemos que várias mudanças estruturais na organização social moderna têm sido efetuadas e justificadas com base na premissa de que o mundo é um lugar cada vez menor. Como exemplos, citamos o aumento do número de multinacionais, o crescimento de mercados financeiros internacionais, a difusão da cultura popular e mesmo a preocupação com o meio ambiente (Tavares, 2002, p. 12)

Uma decorrência, dentre outras, dessa organização dessas sociedades modernas é a produção de sentidos pelo imaginário que pode nos levar a entender que, para estarmos em sintonia com nosso contexto histórico, e com aqueles que o habitam, precisamos nos assujeitar às suas mais diversas imposições que podem ser de ordem política, econômica, social ou educacional.

Assim, um dos efeitos da globalização foi o acirramento da língua inglesa na tentativa de homogeneizar a comunicação entre diferentes povos pertencentes a diferentes nações. O status de língua franca, língua da internacionalização, língua global e língua da ciência é conferido à língua inglesa, o “esperanto” da globalização. Essa língua, que poderia ser qualquer outra, supostamente, conectaria diferentes indivíduos pertencentes a diferentes territórios.

No entanto, por que se confere esse status à língua inglesa? Qual a razão da língua inglesa ser a língua dita global? Primeiramente, é importante pensarmos que, para tal, essa língua deve ser tomada por outros países ao redor do mundo com alguma finalidade, por exemplo, fins de comunicação em esferas governamentais, em tribunais, na mídia e em âmbitos educacionais. É possível levarmos em consideração que, de acordo com Crystal

O inglês é a língua estrangeira mais ensinada em mais de 100 países, como China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil, e nesses países em sua

maioria, a língua inglesa tem emergido como aquela a ser ensinada nas escolas, ação que retira a chance de ascensão de outras línguas nas instituições¹ (Crystal, 2003, p. 5, tradução nossa¹)

No entanto, as questões mencionadas acima não parecem ser suficientes para que a língua inglesa seja e carregue o *status* que carrega hoje, pois antes de tudo, devemos nos atentar para o fato de que essa língua é o que é hoje não apenas por seu grande número de falantes, por suas produções midiáticas e culturais e seu amplo uso em diferentes esferas. Há questões de poder envolvidas, mas não relacionadas diretamente ao poder da língua inglesa em si; mas sim questões de poder exercidas pelos países que detém uma influência econômica e política significativa no cenário mundial, notadamente, os Estados Unidos.

Sobre as relações de poder, Crystal explica que “O atual status da língua inglesa se circunscreve principalmente ao resultado de dois fatores: a expansão do poder colonial britânico, no auge do fim do século XIX, e a emergência dos Estados Unidos como potência do século XXI²” (Crystal, 2003, p. 59, tradução nossa).

Em sendo assim, para além de seu grande número de falantes e aprendizes no mundo, é importante considerarmos questões políticas e econômicas que, por mais que apresentem certa opacidade, são as reais razões da língua inglesa ser e estar ocupando essa posição de protagonista ainda hoje.

Tavares (2002) relata que há uma relação entre a aprendizagem de línguas estrangeiras e a globalização, uma vez que demandas globais produzem no imaginário uma certa expectativa sobre ascensão social e sobre promessas de um futuro melhor, além da possibilidade de inserção de indivíduos à nova ordem que o mundo globalizado produz.

Posto isto, é inevitável que a língua inglesa seja cada vez mais utilizada do que qualquer outra língua estrangeira, o que grandemente constitui o imaginário construído em seu entorno e provoca efeitos e ações que nos instam a fazer parte dessa ordem.

¹ English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries, such as China, Russia, Germany, Spain, Egypt, and Brazil – and in most of these countries it is emerging as the chief foreign language to be encountered in schools, often displacing another language in the process.

² The present-day world status of English is primarily the result of two factors: the expansion of British colonial power, which peaked towards the end of the nineteenth century, and the emergence of the United States as the leading economic power of the twentieth century.

E nós seres humanos, como seres movidos por desejos, pela busca pelo pertencer, acabamos por nos constituir pelas demandas que são impostas através do imaginário social, na medida em que almejamos algo mais, como o Outro ou o seu lugar. Afinal, muitos não se atreveriam a não fazer parte dessa grande massa de falantes de língua inglesa, o que gera implicações para a trajetória de vida de indivíduos e seus grupos sociais.

Um dos desdobramentos decorrentes do *status* da língua inglesa como língua da globalização pode ser notado pelo investimento na produção de metodologias e materiais didáticos para o ensino de inglês. Esse investimento foi possível dado que houve uma fomentação de pesquisas³, sobretudo, no campo da Linguística Aplicada que visava promover estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente, a língua inglesa. Todos esses esforços foram tomados na tentativa de suprir as demandas de aprendizes e do mercado que, de forma expressiva, tem aproveitado esses desdobramentos para se promoverem através do ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, presenciamos uma notável sofisticação no ensino de línguas, especialmente a língua inglesa, dadas as diversas possibilidades que as reflexões teóricas e metodológicas permitem no campo do ensino de línguas estrangeiras.

Ocorre que, apesar dos mais variados métodos, materiais de estudo e propostas de aprendizagem existentes, vemos que há aqueles que não entram numa relação com a língua que, possivelmente, em decorrência, lhes garantiria sucesso de aprendizagem. Essa é uma questão que, há muito, pesquisadores procuram responder.

Bertoldo (2015) discute que apesar dos diversos estudos voltados para a aprendizagem de línguas e possíveis investigações que buscavam solucionar a questão de insucessos de aprendizagem, os resultados não foram os esperados. Isso se deve ao fato de que tais pesquisas se voltaram para a identificação e compreensão do que os chamados “bons aprendizes” faziam em termos de estudos e estratégias para obter sucesso na aprendizagem.

Havia uma certa crença de que, ao se conscientizarem do que os “bons aprendizes” fizessem para aprender, os “maus aprendizes” poderiam vir a reproduzir os feitos dos outros e alcançarem seus objetivos de aprendizagem. Contudo, essa linha de pesquisa no campo do

³ Um fluxo de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, assim como a formação de professores, no âmbito da Linguística Aplicada, pôde ser notado, ao longo das décadas do século XX, o que se configura ainda hoje como uma realidade.

ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras desconsiderava que a aprendizagem também possui seus aspectos subjetivos e identificatórios, incluindo aí o desejo de aprender, afinal, “Aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (Revuz, 1998, p. 227).

Tendo em vista o exposto, hipotetizamos que o êxito na aprendizagem de inglês está relacionado ao desejo⁴ de aprender, um elemento crucial que não vemos suficientemente discutido no âmbito dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras⁵, dado que, parece-nos, ainda, haver uma ênfase na concepção de que as questões de sucesso e insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira estariam voltadas aos aspectos metodológicos.

Considerando, então, que o desejo de aprender uma língua estrangeira, possivelmente, antecederia aspectos metodológicos, neste trabalho, buscamos apresentar e problematizar possíveis deslocamentos subjetivos na nossa história de aprendizagem de língua inglesa.

Para isso, produzimos um relato de aprendizagem de língua inglesa, produção textual que narra a construção de nossa relação com a Língua Inglesa, suas implicações, processos de identificação, estranhamento, encantamento e os desdobramentos e deslocamentos que fizeram parte dessa jornada.

Teoricamente, tomamos conceitos do quadro teórico da Análise de Discurso de orientação pecheutiana. Seleccionamos alguns recortes discursivos a partir do *corpus* construído, primando nossa análise por duas categorias da Análise de Discurso, quais sejam, o intradiscurso e o interdiscurso.

Para darmos andamento à nossa análise, objetivamos apresentar e problematizar recortes discursivos na tentativa de identificar processos (des)identificatórios em nossa história de aprendizagem de inglês. Igualmente, pretendemos, a partir da identificação de aspectos subjetivos da aprendiz, discutir o desejo de aprender como elemento-chave no processo de aprendizagem. Por fim, ainda buscamos localizar e discutir deslocamentos e desdobramentos

⁴ A noção de desejo será discutida oportunamente.

⁵ Reconhecemos que há pesquisadores, no campo educacional, e da Linguística Aplicada que direcionam suas pesquisas considerando o que postulamos em nossa hipótese. Para aprofundamento dessa questão, vide os trabalhos de Coracini (2007), Tavares (2002), Bertoldo (2015), dentre outros.

advindos do nosso imaginário social que afetaram nossa jornada de aprendizagem de língua inglesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, fazendo distinções de conceitos e/ou noções que orientam nossos gestos de análise.

Primeiramente, é importante darmos ênfase ao aprender línguas estrangeiras, afinal, o que seria aprender uma língua? Há muito se tem discutido tal assunto, visto que há diversas atribuições ao termo, por exemplo, há os que digam que aprender uma língua é dominá-la em suas diferentes habilidades, sejam de escrita, leitura, fala e escuta. Como dito por Paiva (2005), há ainda os que veem a aprendizagem de línguas como uma espécie de manipulação de estruturas sintáticas, de regras e de exercícios de memorização, o tão chamado “carro-chefe” do ensino de línguas.

No entanto, há aqueles que vão além da estrutura pela estrutura, das habilidades linguísticas; há ainda os que dizem que é se fazer sujeito, se constituir na e pela língua em sua relação com o mundo. Em outros termos, como dito por Coracini (2014), aprender uma nova língua seria adentrar nessa língua-cultura, o que também implicaria entrar em novas discursividades que nos interpelam, mas, sem nos desvencilharmos de nossa língua-cultura materna, a que sempre estaria ali também presente em nós.

É importante dizer que, para além das concepções que aqui mencionamos, há inúmeras outras existentes. No entanto, concordamos com a última mencionada, pois entendemos que aprender uma língua implica (des)construir identidades, arriscar-se, encontrando outros espaços discursivos de enunciação.

Isso nos leva a questionar o que seria o sujeito, aqui compreendido, como aquele que é dividido materialmente desde os primórdios de sua constituição, como aquele que é o sujeito de algo e também sujeito a algo. Assim, compactuamos com Orlandi que

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico,

ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (Orlandi, 2005, p.49).

Igualmente, considerando que tratamos da noção de sujeito, compartilhamos da noção de assujeitamento, entendida como a submissão do indivíduo enquanto sujeito perante à língua e à história, pois “Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi, 2005, p.46).

Esse assujeitamento pelo qual o sujeito passa é refletido em suas palavras, o que chamamos de intradiscurso e/ou o fio do dizer, a formulação sintática materialmente formulada quando enunciamos. No entanto, igualmente, compartilhamos da concepção de Orlandi (2005) de que a Análise de Discurso entende a linguagem como aquela que carece de transparência, o que nos faz ir além das palavras para investigarmos suas formações discursivas que constituem o dizer do sujeito, e, em decorrência, os possíveis efeitos de sentido aí produzidos.

O discurso é constituído por dizeres que advém de outros lugares dos quais o sujeito não tem consciência. Em sendo assim, temos o interdiscurso, aquele que comporta diferentes dizeres e tange a maneira com que o sujeito significa em determinada situação discursiva. Nas palavras de Orlandi, interdiscurso “[...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 2005, p.31).

Assim, faz-se necessário que, igualmente, tratemos de um conceito que engloba as noções de sujeito, discurso, intradiscurso e interdiscurso. Trata-se do imaginário social. Esse conceito não se refere somente às memórias, mas refere-se, sobretudo, às vivências e experiências norteadoras que nos guiam no mundo enquanto sujeitos sócio-históricos interpelados por ideias que nos inscrevem e nos afetam inconscientemente a todo o momento. Leite pondera que

[...] o estatuto do Imaginário nos possibilita pensar que as formulações languageiras são constituídas não apenas por uma suposição Real e Simbólica, mas também por uma suposição Imaginária que permite que os povos se interpretem, se constituam como culturas, como nação, a partir do estabelecimento de “fatos humanos”, de “fatos intelectuais”, de “fatos religiosos”, de “fatos econômicos”, de “fatos artísticos”, de “fatos sociais”, de “fatos políticos”, etc (Leite, 2010, p.27).

Outrossim, quando tratamos do imaginário social, é inevitável não falarmos sobre o esquecimento, a saber, o esquecimento número dois tal como discutido por Orlandi (2005). A autora nos diz que ele nos remete à ordem enunciativa, ou seja, caracteriza-se pelo falar de algo

de um modo e não de outro como comumente fazemos, sendo ainda entendido como a ilusão da existência de uma certa linearidade e coesão entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

O conceito de esquecimento, tal como discutido acima, pode contribuir para o entendimento do que ocorre quando um sujeito se constitui em discursividades outras, por exemplo, nas discursividades de uma língua estrangeira. Isso porque, aprender uma língua estrangeira implica assujeitar-se às discursividades referentes a essa língua. Trata-se de um processo sobre o qual o aprendiz não tem absoluto controle, pois se encontra adentrando na ordem do Outro, com outras demandas, outros modos de fazer sujeito, de falar e ser falado por essa nova língua, o que mostra que não há uma relação de correspondência direta na inscrição em novas discursividades.

Outro ponto importante a ser discutido refere-se ao desejo de aprender. Segundo o dicionário on-line Michaelis, o ‘desejo’ seria o efeito de se desejar algo, a vontade da busca por conhecimento, pela posse e ou pelo desfrutar de algo. Em outra definição apresentada, é definido como aspirar ou ansiar por algo de forma consciente ou inconsciente que pode não contemplar a obtenção daquilo que se deseja. Já Tavares (2002), apresenta-nos uma definição psicanalítica do termo que, semelhantemente, carrega traços do que já foi postulado acima ao dizer que

Ao pensarmos no desejo segundo o ponto de vista da psicanálise, vemos que Lacan o designa como um movimento do inconsciente causado pela falta do objeto. O desejo existe no homem porque a satisfação de suas necessidades vitais primordialmente se faz mediante o apelo que dirige a um Outro (Tavares, 2002, p.94).

Numa era em que a aprendizagem da língua inglesa está ligada à globalização, e que a dimensão cognitiva de aprendizagem parece ser mais levada mais em conta do que a dimensão afetiva com a língua, é preciso nos atentarmos aos aspectos identitários que constituem ou não a relação do sujeito com a língua. Sendo assim, concordamos com Serrani que

Um conceito de grande relevância, mobilizado no seio da Psicanálise e retomado na Análise de Discurso, é o de identificação. Importa salientar aqui que a concepção de identificação que estamos tomando como referência é aquela que, a partir do pensamento freudiano, não se estuda ficando no âmbito das relações intersubjetivas (uma pessoa X transforma-se por identificação em Y). Trata-se, porém, da imbricação de duas instâncias inconscientes: o eu e o objeto (Serrani, 1997, s/p).

Entendemos que o identificar-se com algo, como dito por Serrani, não diz respeito a uma mera identificação entre dois elementos por alguma espécie de concordância ou semelhança. Levando essa discussão para o campo da aprendizagem de línguas estrangeiras, entendemos que “Enunciar em línguas estrangeiras talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito” (Serrani, 2003, p.284).

O sujeito, ao se identificar com a língua estrangeira enquanto objeto, a fala, a aprende e se deixa ser falado por ela ao se constituir não somente por sua língua primeira, mas também por essa outra que, igualmente, constitui sua identidade cultural. Logo, a identificação a qual fazemos referência seria a da ordem psicanalítica, que explica a necessidade, o desejo que o sujeito tem de alcançar e tomar o Outro como seu.

Entretanto, esse movimento implica empreender vários esforços, pois uma vez que se tem o Outro como o ideal, o aprendiz passa por assujeitamentos durante esses processos identificatórios com essa língua estrangeira. Ele a toma como sua, fazendo uso da mesma com suas particularidades, apropriando-se de seus sons, vocábulos e meios de se expressar sem perceber que, igualmente, está sendo tomado por ela. Como aponta Revuz (1998) ao começar o estudo de uma nova língua, colocamo-nos em um não saber absoluto, voltamos ao estágio inicial de nossas vidas como bebês que devem aprender e experienciar o novo.

Conseqüentemente, ao falarmos em questões de identificação, faz-se necessário, ainda, levar em conta que o desejo é aquele que provavelmente fará com que o aprendiz-desejante⁶ vá para além dos sentidos produzidos pelo imaginário, o que resulta, possivelmente, em deslocamentos que podem afetar diretamente a jornada de aprendizagem. Afinal, “Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (Revuz, 1998, p.217).

Revuz (1998) aborda, ainda, um outro aspecto determinante para a relação do aprendiz com a língua estrangeira, qual seja, a demanda que lhe é exigida em sua relação com o seu próprio corpo. Falar uma língua estrangeira exige esforços e sacrifícios: a pronúncia de sons desconhecidos pelo aparelho fonador e os risos e bloqueios que esses podem suscitar em alguns aprendizes. Em sendo assim, há aqueles que não se permitem adentrar nessa outra ordem discursiva, não se permitindo, portanto, afetar-se por essa ordem, o que lhes possibilitaria, potencialmente, um outro lugar enunciativo.

⁶ Entendemos o aprendiz de línguas estrangeiras como um aprendiz-desejante, ou seja, aquele que se deixa afetar pela língua do Outro, movido que é pelo seu desejo.

Dessa forma, o desejo, atrelado à (des)identificação com o Outro pode ser a chave para um outro lugar de onde o aprendiz pode vir a falar, se expressar e se constituir como um aprendiz-desejante através de uma nova língua. Segundo Revuz,

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como uma descoberta embriagadora de um espaço de liberdade (Revuz, 1998, p.224)

Ao abordarmos o desejo e a identificação, chegamos a possíveis deslocamentos. Trata-se de deslocamentos identitários, aqueles conferidos aos movimentos em que o sujeito entra em conflito com o que antes era posto como rígido, imutável e homogêneo, para dar lugar ao estranhamento e ao deslocar, ao resignificar de ideias e conceitos que uma vez o constituíam. Podemos entender, assim, que “Sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam e refluem” (Orlandi, 2005, p.53). Os deslocamentos são para nós, os elementos cruciais para a aprendizagem.

Por fim, uma consideração válida seria a de que as identificações e as desidentificações não devem ser tomadas como deslocamentos bons ou ruins, progressivos ou regressivos, mas como aqueles que são necessários ao sujeito, ao seu contexto e à sua formação enquanto ser sócio-histórico. Afinal, processos (des)identificatórios nos constituem, nos deslocam e nos (re)identificam com o Outro a todo momento.

Passemos ao percurso metodológico empreendido neste estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O termo pesquisa é um substantivo que se refere ao conjunto de atividades que visam descobrir novos conhecimentos, por exemplo, do domínio científico e literário. Como dito por Bortoni-Ricardo (2008), o pensamento científico está presente em todos os aspectos da vida moderna. Indubitavelmente, também está presente na educação e em seu interesse pelo ensino e pela aprendizagem. A título de exemplificação, concordamos com Tavares quando afirma que “A Linguística Aplicada (LA) tem sido considerada uma área de investigação primordial sobre questões relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas” (Tavares, 2009, p.2).

Moita Lopes (1994), ao falar sobre diferentes pesquisas em Linguística Aplicada e suas especificidades, também nos mostra que o metaconhecimento e a auto investigação⁷ são cruciais ao pesquisador e seu processo de investigação. Logo, quando pensamos em pesquisa, é importante que tenhamos em vista que ela nos possibilita pensar as nossas práticas como aprendizes de línguas estrangeiras assim como nossas práticas pedagógicas como professores. No caso deste estudo, a pesquisadora optou por refletir sobre a sua história de aprendizagem da Língua Inglesa.

Na universidade, estamos a todo o momento em contato com resultados de pesquisas científicas que, de uma forma ou de outra, procuram responder às demandas e expectativas advindas dos conteúdos programáticos tratados nos cursos de graduação. Como consequência, isso possibilita que ampliemos nossos horizontes e nos aventuremos nessas atividades científicas em prol de diferentes tipos de conhecimento. No quarto período de nossa graduação, cursamos a disciplina *Estudos Descritivos de Língua Inglesa III: Argumentação e Retórica*, que visa o desenvolvimento de habilidades argumentativas e retóricas dos estudantes.

Nessa disciplina, pudemos experimentar uma expectativa investigativa sobre o assunto, o que nos levou a produzir reflexões, ainda que iniciais, sobre nosso próprio processo de aprendizagem de língua inglesa.

⁷ Constitui uma prática de pesquisa relevante no campo educacional, assim como no campo da Linguística Aplicada, estudos em que pesquisadores analisam a sua própria prática pedagógica como um meio possível de responder às demandas de seus cenários de atuação profissional.

À época, à medida em que havíamos iniciado nossa prática docente em uma escola de inglês e trabalhávamos em nosso ensaio final destinado à referida disciplina, nossas inquietações sobre a aprendizagem da língua inglesa se tornavam maiores. Por fim, naquela época, propusemo-nos a fazer uma discussão voltada para a aprendizagem de inglês em uma perspectiva pós-método (Pennycook 1989), voltada para aspectos subjetivos que poderiam impactar positivamente a aprendizagem de inglês de outros, assim como impactaram a nossa.

Essa disciplina nos possibilitou pensar, ainda que inicialmente, sobre o que pesquisar no nosso trabalho final, pois naquele momento já percebíamos nosso interesse por questões relacionadas ao ensino e aos (in)sucessos de aprendizagem de inglês.

A partir de nossa prática docente na escola de inglês, passamos a lidar com os mais diferentes tipos de alunos que possuíam os mais diversos tipos de relações com a língua inglesa. Por vezes, deparamo-nos com aprendizes que, assim como nós, amavam o inglês e possuíam grande facilidade em aprendê-lo e praticá-lo durante as aulas. Por outro lado, em outros momentos, nos víamos cercados de alunos que pareciam ter uma espécie de bloqueio, de resistência em aprendê-la e em utilizá-la, o que afetava negativamente a *performance* desses aprendizes durante as aulas, e, ainda, demandava mais esforços de nossa parte para que nossas atividades fossem realizadas.

Em sendo assim, nossas inquietações e curiosidades em entender porque alguns falhavam e outros sucediam no aprender inglês só aumentavam. Afinal, questionávamos o porquê de, mesmo com tantas oportunidades, até mesmo anos de estudo e contato com a língua, aqueles aprendizes não iam além, pareciam estar estagnados.

Ao mesmo tempo, questionávamos sobre o porquê de outros, como nós, lidarem com o inglês com tanta propriedade e leveza. Consequentemente, essas observações sobre o que se passava nesses diferentes cenários com os quais nós cotidianamente lidávamos e ainda lidamos, foram significativos para que mais reflexões fossem feitas, e, por fim, para que chegássemos a este trabalho investigativo.

Diante dos questionamentos e reflexões sobre a aprendizagem de inglês após nos tornarmos professora, agora, decidimos nos dedicar a um estudo que buscasse discutir esse fenômeno. Como primeiro movimento, deparamo-nos com a necessidade de reportar tudo

aquilo que tínhamos a dizer sobre nossa história de aprendizagem de inglês. Sendo assim, buscava explicar como nossa jornada enquanto aprendiz de línguas, e agora, professora, foi e é significativa para nossa relação com a língua, o que deu origem ao nosso *corpus* de trabalho, o nosso de aprendizagem de língua inglesa.

É crucial informarmos que a escrita do relato ao qual nos referimos precede os estudos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo um texto composto de 13 páginas, é reportada não somente a forma como nossa aprendizagem de inglês tem se dado até então, mas também, nossa história com a língua inglesa, que é constituída de inquietações, identificações, desidentificações e encantamentos. Tais aspectos acarretaram transformações em relação à nossa percepção de aprendizagem, dos locais nos quais ela poderá ou não ocorrer, e sobre a importância de laços (des)identificatórios com a língua a ser aprendida para que uma relação aí se constitua. Portanto, tomamos o relato como o *corpus* de análise, nosso objeto de estudo.

A escrita do *Relato de Aprendizagem*⁸ foi feita seguindo uma ordem cronológica de acontecimentos. Buscamos documentar toda uma história de aprendizagem desde os primeiros contatos com a língua inglesa, registrando também os contatos em contextos formais de estudo, até os tempos atuais, em que a aprendiz, em um ponto de virada, torna-se professora da língua.

Considerando que o relatar de eventos é uma prática sofisticada, que demanda tempo, dedicação e esforços, obviamente, a escrita demandou regressões, pois ora e outra memórias voltavam à tona, acontecimentos precisavam ser mais detalhados e expostos de forma mais clara.

Além disso, é importante mencionarmos que apesar da escrita ter sido feita em primeira pessoa pela aprendiz e ser analisada pela mesma neste trabalho, para fins analíticos, propusemos certo afastamento entre a aprendiz, enquanto a autora do relato, e a analista que estuda o *corpus*. Isso, visto que “Ao olhar os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos” (Orlandi, 2008, p. 89).

⁸ Esse relato de pesquisa narra a história de aprendizagem de língua inglesa de uma aprendiz, mostrando os efeitos de sentido produzidos em sua relação com a língua inglesa. Texto disponível na íntegra, no apêndice.

Dessa forma, em termos metodológicos, apostamos numa pesquisa de caráter discursivo, visto que buscamos analisar nosso relato de aprendizagem para além do que é reportado em suas formulações sintáticas, buscando assim, problematizar as formações discursivas presentes que constituíram os dizeres formulados no relato.

Em se tratando de formulações, como postulamos em nosso recorte teórico, as chamamos de intradiscursos, sendo que “Os intradiscursos correspondem ao fio do discurso, à dimensão horizontal linear da linguagem. Eles remetem àquilo que é efetivamente formulado, mas revelam, também, a cadeia de representações, de semelhanças e diferenças presentes no imaginário do eu” (Tavares, 2002, p.53).

Entretanto, não nos interessamos unicamente pela ordem do intradiscorso, pois “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso” (Orlandi, 2008, p. 15). Logo, ao nos voltarmos ao interdiscurso, a saber, aquilo que é expresso através de dizeres que vão para além fio do dizer, atemo-nos às formações discursivas que compõem o imaginário da aprendiz.

Ainda, sobre essas formações, consideramos com Serrani (1999) que formações discursivas funcionam como condensações de regularidades enunciativas, que por sua vez, são heterogêneas e contraditórias por produzirem sentidos no discurso e através dele em diferentes contextos.

Sobre os procedimentos tomados para a composição de dados do *corpus*, priorizamos fazer diferentes recortes que comportam nossa análise, o que resultou na seleção de dezenove diferentes excertos do relato de aprendizagem⁹. Para tal, consideramos nossos objetivos norteadores da pesquisa sobre a apresentação e problematização de recortes discursivos conferidos aos processos (des)identificatórios de nossa história de aprendizagem e da identificação de aspectos subjetivos presentes no relato da aprendiz, a fim de discutir o desejo de aprender como elemento determinante para a aprendizagem. Outrossim, atentamo-nos à questão dos deslocamentos e desdobramentos do imaginário sobre o aprender inglês.

⁹ Nesse trabalho, o *corpus* foi produzido a partir do relato de aprendizagem da própria pesquisadora. Tendo isso em vista, fizemos a opção de escrever as análises em terceira pessoa, na tentativa de provocar um certo efeito de afastamento entre a aprendiz que relata e a pesquisadora.

A partir dos recortes discursivos selecionados para análise, identificamos regularidades enunciativas que constituem os excertos e os dividimos em 4 diferentes categorias analíticas, quais sejam, *A questão do encantamento e da (des)identificação com a língua*, *Os efeitos produzidos pelo imaginário: o que é aprender inglês? Por que (não) aprendê-lo?*, *Going beyond: deslocamentos do imaginário e o desejo de aprender* e *O ponto de virada: De estudante a teacher*.

Consequentemente, após tais estratégias traçadas, analisamos cada excerto perante a tomada de alguns conceitos da Análise de Discurso tais como: sujeito, assujeitamento, imaginário social, (des)identificação, intradiscorso e interdiscorso, assim como os esquecimentos um e dois como postulados pela linha analítica pecheutiana.

4 APRENDER INGLÊS: HISTÓRIA DE UMA APRENDIZAGEM

4.1 A questão do encantamento e da (des)identificação com a língua inglesa

Nós, seres humanos e sociais, sempre buscamos algo a mais, algo pelo qual podemos nos encontrar, nos identificar, desejar e tomar como nosso. Além disso, há um Outro que nos parece ser o ponto de partida, o gatilho para que, em um primeiro movimento, nos encontremos maravilhados e curiosos com o novo. Aqui, nos remetemos ao encantamento e aos processos (des)identificatórios com a língua inglesa experienciados por nossa aprendiz.

Em seu relato de aprendizagem, como primeiro movimento, a aprendiz nos traz dizeres que contém uma breve reflexão inicial sobre sua relação com a língua inglesa.

Excerto 1

Ainda quando pequena, me apaixonei pela primeira vez. Me apaixonei tão intensamente, que passei a ver através de minha paixão a possibilidade de ampliar meus horizontes, de enxergar o mundo e escutá-lo com outros ouvidos, de me conectar e comunicar com os outros sob uma nova perspectiva e com uma outra voz que até pouco tempo não me pertencia.

No excerto acima, é possível observar logo em seus primeiros dizeres: *Ainda quando pequena, me apaixonei pela primeira vez*, que a aprendiz refere-se à paixão que passou a nutrir pela Língua Inglesa ainda quando criança. Paixão essa que faz uma analogia entre o apaixonar-se romântico e corriqueiro entre seres humanos, que, por vezes, pode não ser explicado, apenas sentido, e sua relação com a língua, entendida como sua primeira paixão. Essa paixão da aprendiz pelo inglês, igualmente, pode não ser explicada em sua completude, há a ordem do inconsciente, carregada do desconhecido ao qual não se tem acesso, afinal, “O sujeito só tem acesso à parte do que diz” (Orlandi, 2008, p.49).

Mais adiante, após relatar sua paixão pela Língua Inglesa, é possível notarmos que ao proferir expressões como *ampliar meus horizontes, enxergar o mundo e escutá-lo com outros ouvidos*

[...] *com uma outra voz que até pouco não me pertencia*, a aprendiz expressa a certa distância que havia entre ela e a língua que desejava aprender, que desejava tomar como sua.

Seu jeito poético de se expressar ao dizer que falaria com outra voz, enxergaria o mundo com outros olhos e também o escutaria com outros ouvidos nos remete a uma identificação pelo jeito do outro, o que nos faz retomar a reflexão de Prasse para quem

O desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes, que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo (Prasse, 1997, p.71)

O laço entre a aprendiz e a língua permitiu que a identificação com a mesma se desse de tal forma que a essa língua outra ela se assujeitou devido a essa paixão. Logo, é possível dizer que, em consequência, essa relação com a língua do outro proporcionou à aprendiz um outro lugar discursivo que passou a constituir possíveis aspectos de sua subjetividade. Tais dizeres nos indicam o quão forte é a relação da aprendiz com o inglês, que em sua forma de aprendiz-desejante, inclusive, tempos depois, se torna professora dessa língua digna de ser sua paixão, aspecto que será analisado em outra seção.

Posteriormente, em seu relato, ao narrar como foram os seus primeiros anos de contato informal com a língua por meio de suas produções culturais com a música norte-americana, por exemplo, a aprendiz apresenta os primeiros “sintomas” de encantamento pela mesma. Analisemos os excertos transcritos abaixo.

Excerto 2

A curiosidade com o “novo” e “diferente” despertou-me o encanto com a música internacional, em particular, com as canções norte-americanas que eram cantadas por vários artistas do pop.

Excerto 3

Logo, um encantamento inicial com a língua inglesa, até mesmo digno dos dizeres “Sueny, você nasceu no país errado, só se fascina pelo que é de fora e em inglês!” como dizia minha mãe, começou por meio da cultura norte-americana e suas produções diversas que me muito me agradavam e que me levaram a ir mais a fundo no contato com a língua inglesa, pois logo ali já me encontrava nela.

Considerando os dizeres do excerto 2, atemo-nos ao dizer *A curiosidade com o “novo” e “diferente”* quando é relatado o apreço que a aprendiz sentia pela música norte-americana, que é, conseqüentemente, cantada em inglês, a língua que desejava aprender.

Ao utilizar os adjetivos *novo* e *diferente* para descrever seus primeiros contatos com a língua inglesa, é possível notarmos, pelo teor de sua enunciação, que a aprendiz via esse *novo* e *diferente* como algo inusitadamente encantador. O que para alguns poderia ser uma espécie de barreira intransponível na relação de aprendizagem da língua, para nossa aprendiz, parecia ser seu novo e ideal mundo. Embora Revuz (1998) nos diga que nem todos estejam aptos para tal experiência, há os que buscam ir além ao encontrar liberdade e conforto naquilo que, para outros, seria o exílio.

Essa afirmação se torna mais evidente no excerto 3: *Sueny, você nasceu no país errado, só se fascina pelo que é de fora e em inglês!* que, como relatado pela aprendiz, foi proferido a ela em um momento de sua história. A identificação com a língua inglesa e com as produções advindas dessa língua-cultura (Coracini, 2014) é tamanha a ponto de ser reconhecida por aqueles que a circundam.

Mais adiante em sua história, é relatado seu primeiro contato com a escola de inglês, quando em busca de um aprendizado formal da língua em um instituto de idiomas.

Excerto 4

O encantamento com o ambiente foi imediato. As músicas dos meus artistas favoritos tocavam pela escola, todos ao redor falavam apenas em inglês e o consultor de vendas falava com convicção sobre a imersão no idioma, uma aprendizagem promissora, eficaz e que me ensinaria a língua [...]

Excerto 5

Portanto, naquele momento decidi que iria “aprender” inglês, e seria no curso de idiomas, o lugar onde se aprende de verdade.

Ao descrever esse contato, notamos a instantaneidade com a qual acontece esse encantamento com o inglês no local, marcado pelo adjetivo *imediato* ao se referir ao ambiente. Além disso, a aprendiz descreve a presença das canções norte-americanas, aquelas que tanto apreciava sendo tocadas, assim como relata o vislumbre que sentia pelo local ao notar que aqueles à sua volta falavam a língua do Outro, aquela que também viria ser sua posteriormente.

Desse modo, entendemos que a aprendiz, ao ver a materialização da possibilidade de estudar a língua inglesa que tanto almejava na escola de inglês, parecia sentir certo pertencimento a esse lugar. Isso pode ser observado ao nos apoiarmos na forma como ela descrevia a presença das canções em inglês e no encantamento que sentia ao se deparar com

outros que falavam a língua que ela buscava aprender. Toda essa atmosfera contribuía para tais efeitos sobre ela.

Em seguida, retomando aspectos que relatam sobre o curso oferecido, descreve que no local haveria uma *aprendizagem promissora, eficaz e que me ensinaria a língua*. Tais escolhas adjetivas, quais sejam, *aprendizagem promissora e eficaz* denotam a confiança que a aprendiz depositava no ensino ofertado pelo instituto, o que inclusive é reforçado pela mesma ao afirmar que naquele ambiente a língua inglesa lhe seria efetivamente ensinada.

Esse dizer, inclusive, parece ganhar força antes mesmo que o primeiro contato com o instituto de idiomas acontecesse, o que pode ser observado em *logo tratei de marcar um horário para visitar a instituição e ver a aprendizagem de língua inglesa ocorrer de verdade com meus próprios olhos*.

Posteriormente, a aprendiz retoma a ideia de aprender “verdadeiramente” a língua no instituto de idiomas como observado no excerto 6, transcrito abaixo. Sendo assim, após passar pela experiência de ensino de inglês na escola pública e constatar que aquele inglês oferecido não funcionava, instaurando uma desidentificação com as aulas lá ministradas, a aprendiz se vê identificada com o instituto de idiomas, para *ver a aprendizagem de língua inglesa ocorrer de verdade*.

À medida que relata o início de seus estudos formais em língua inglesa, a aprendiz expressa como passou a se constituir gradativamente pela língua do Outro ao passo que adentrava ao mundo da Língua Inglesa, um local de onde começa a se fazer sujeito com certa propriedade.

Excerto 6

E aquele mundo falado em outra língua foi se tornando cada vez mais o meu novo mundo, um lugar de onde também comecei a falar, a escutar e a interagir, é que o inglês estava em mim.

Considerando o eixo do intradiscurso, podemos observar logo nos primeiros dizeres da aprendiz que o uso do pronome demonstrativo *aquele* se referindo ao mundo falado em outra língua, a inglesa, denota certo distanciamento entre o sujeito e o objeto de que se fala. O que reflete o entendimento presente no imaginário da aprendiz de que havia uma barreira entre ela e a língua inglesa ao se expressar semanticamente dessa forma.

No entanto, se observarmos seus dizeres seguintes, podemos verificar que há uma gradativa mudança sendo reportada em relação a esse distanciamento, visto que o uso do verbo *tornar* no gerúndio traz a ideia de movimento e deslocamento, e, que seguidos de *cada vez mais o meu novo mundo*, nos mostra que ao escolher enunciar o advérbio *mais* com ideia de adição e *meu*, pronome possessivo em primeira pessoa, demonstram a proximidade da aprendiz sendo construída com a língua que até pouco lhe era distante e se torna sua na medida que começa a aprendê-la como desejava.

Ao fim, a aprendiz encerra sua fala com o dizer *o inglês estava em mim*, uma expressão proferida de forma poética e afetiva que mostra o quão forte é sua identificação e relação com a Língua Inglesa. Ao se expressar de tal forma, são postos à luz aspectos constitutivos de sua identidade, e, que nesse contexto, podem ser atribuídos ao fato de que após esse gradativo contato com a Língua Inglesa em termos de aprendizado, a aprendiz finalmente considerava o inglês, como elemento intrínseco a si e constitutivo de seu ser.

Ao dizer que o inglês estava nela, é possível fazermos um contraste em relação àqueles que não conseguem encontrar a si mesmos numa outra língua. Afinal, quando se trata da aprendizagem de línguas, “Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. (Revuz, 1998, p. 217). Contudo, há aqueles como nossa aprendiz-desejante, que parecem não se incomodar com essa perturbação que uma nova língua traz, visto que sua fala demonstra uma proximidade com o inglês que, a despeito de qualquer crítica, se sustenta pelo encantamento, pelo fascínio que estar nessa outra língua, (*o inglês estava em mim*), nesse outro lugar discursivo, lhe proporciona.

4.2 O que é aprender inglês? Por que (não) aprendê-lo? Efeitos de sentido produzidos pelo imaginário

Ao relatar sua experiência de aprendizagem de inglês na escola pública, a aprendiz nos traz indícios de que a mesma ofertava possibilidades de aprendizagem que não iam ao encontro do que ela desejava.

Excerto 7

Em minha experiência de aprendizagem nesse ambiente, me deparei com um ensino ineficaz de inglês na escola pública, sendo que tal ineficácia poderia estar atrelada a fatores educacionais que impossibilitaram grandes avanços

na época, como os baixos investimentos em materiais de ensino e a carência de cuidado e importância com a qualidade do mesmo, além de que a língua inglesa era tratada como uma disciplina à parte e sem grande relevância, embora que significasse o oposto para mim.

Levando em consideração suas escolhas adjetivas, a aprendiz utiliza de termos como *ineficaz, baixos investimentos, carência de cuidado* para definir o ensino de inglês com o qual se deparava na escola. Apesar de isso denotar uma realidade do ensino de inglês na escola pública, denota, também, a constituição da aprendiz por formações discursivas que primam por enfatizar a ineficácia do ensino de inglês nesse cenário.

É importante mencionarmos que há, no Brasil, um vasto número de estudos¹⁰, sobretudo em Linguística Aplicada, sobre o ensino de inglês na escola pública e suas implicações e desafios. Vários são os pesquisadores que discutem tal temática, procurando indicar possíveis soluções.

Conseqüentemente, ao se deparar com tal contexto, no excerto abaixo, a aprendiz expressa a sua dúvida e descrença quanto ao aprender inglês na escola pública.

Excerto 8

Dessa forma, minha curiosidade em aprendê-la “adormeceu” por um momento, e aqueles dizeres presentes em nossa sociedade sobre a ineficácia do ensino de língua inglesa na escola pública mais do que nunca também passaram a constituir minhas concepções.

De modo metafórico, é dito que sua curiosidade em aprender a língua inglesa *adormeceu* momentaneamente devido às impossibilidades presentes no cenário. Todavia, é importante mencionarmos que sua descrença no ensino não lhe era individual, pois “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras” (Orlandi, 2005, p. 32). Logo, há um ecoar de vozes, que, anteriormente, já discutiam essa questão e apontavam para o insucesso do ensino de inglês na escola.

Em sendo assim, entendemos que esse ecoar de vozes constituía a aprendiz, fazendo com que ela se confrontasse com as possibilidades e as impossibilidades advindas das políticas de ensino de inglês na escola. Essas políticas encerravam formações discursivas nas quais a

¹⁰ Sobre a ineficácia do ensino de inglês na escola pública, a título de exemplificação, sugerimos, dentre outras, as leituras de: Barcelos (2007), Bertoldo (2015), Quevedo-Camargo e Silva (2017).

aprendiz estava inserida, o que, portanto, produziu efeitos que simbolizavam que o inglês na escola pública era ineficaz. Em contraposição, o local no qual se aprenderia a língua, seria o instituto de idiomas.

Assim, ao entrar em processos desidentificatórios com o ensino de inglês na escola pública, a aprendiz passou a se constituir por uma outra concepção: a promessa de que uma aprendizagem formal, combinada ao estudo da língua no curso de idiomas, seria a resposta para alcançar seus objetivos, como relatado nos excertos 9 e 10.

Excerto 9

Entretanto, ainda presa a pensamentos de que, eu como uma aprendiz, necessitava de meios formais de aprendizagem para realmente aprender a língua inglesa, recorri à internet e ao YouTube, que em seu vasto conteúdo audiovisual disponível, continha diversos canais dedicados ao ensino de inglês.

Excerto 10

Portanto, naquele momento decidi que iria “aprender” inglês, e seria no curso de idiomas, o lugar onde se aprende de verdade.

Porém, como inclusive dito anteriormente, a aprendiz não formulava seus dizeres de modo singular, pois há todo um discurso endereçado à ineficácia do ensino prestado na escola pública e à promessa de que institutos de idiomas poderiam ser a resposta para o sucesso de aprendizagem de línguas estrangeiras. Concordamos com Orlandi (2005) que, quando nascemos, discursividades já nos rondam, nos significam e nos interpelam, não somos a origem de nossos dizeres, somos apenas um ecoar de vozes que, há muito, dizem o que pensamos ser inédito e originalmente postulado por nós.

Notamos, como mencionado por Tavares, que a globalização é um fator motivador na aprendizagem de línguas, pois há um senso comum construído pelo imaginário social de que o aprender inglês pode proporcionar oportunidades e privilégios aos indivíduos que têm acesso à essa língua. Logo, “A língua estrangeira aparece no imaginário coletivo como franqueadora de vantagens para aqueles que a ‘dominam’ ” (Tavares, 2002, p.8).

Em contraste, no relato aqui apresentado, igualmente, há a presença de outras representações do imaginário em relação ao inglês, como o aqui relatado pela aprendiz.

Excerto 11

Pra quê estudar inglês se você está no Brasil, Sueny? Vai falar inglês com quem? Ninguém aqui sabe inglês!

O excerto 11 nos traz um dizer endereçado à nossa aprendiz que não pertence unicamente a quem a disse, mas a uma massa que desacredita na relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras no país. Não se trata de um dizer isolado, mas um dizer que constitui o imaginário sobre aprender línguas estrangeiras no Brasil. Como explica Tavares (2002), o imaginário social é formado por pré-construções sociais e ou simbólicas evocadas pelo sujeito ao buscar produzir sentidos, logo, carece de homogeneidade, é mutável e heterogêneo, mas a todo momento é afetado por forças que buscam uma concordância, uma homogeneização.

Ao ser questionada sobre *Pra quê estudar inglês se você está no Brasil, Sueny?*, é importante que levemos em conta que as “Condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 2005, p. 30). Em sendo assim, a posição sócio-histórica ocupada pela aprendiz remete à certas representações constituídas por formações discursivas de que não seria importante que ela aprendesse inglês, pois em seu lugar social, não haveria necessidade de se aprender a língua, pois *Ninguém aqui sabe inglês*.

Todavia, levando em consideração que “Todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito [...]” (Orlandi, 2005, p.31), o efeito gerado pode funcionar como uma espécie de bloqueio que não permita que avancemos, ou pode, ao contrário, impulsionar-nos a seguir adiante com nossos desejos, assim como fez nossa aprendiz-desejante, aspecto sobre o qual ainda nos deteremos nesta análise.

4.3 Going beyond: deslocamentos do imaginário e o desejo de aprender

Como seres humanos, jamais constantes ou homogêneos, mas, sim, constituídos por heterogeneidades e inconstâncias, também carregamos tais traços em nossa relação com a linguagem. Há sempre mais a ser dito, mais a ser feito, mais a ser expressado e a ser pontuado pois,

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível (Orlandi, 2005, p.52)

Sendo assim, a falta como o lugar do possível, pode resultar na abertura para uma nova identificação. Essa abertura ou falta pode ser entendida como um deslocar-se de uma ordem em direção ao Outro. Aqui, tratamos do desejo de aprender e dos deslocamentos e (des)identificações geradas a partir dele, e que levaram nossa aprendiz ao lugar do Outro, o lugar que passa também a ser seu. Como explicado por Grigoletto (2005), o sujeito realiza movimentos (des)identificatórios, o que pode gerar rupturas com formações discursivas, uma vez inscritas nele, e, conseqüentemente, produzir outras (des)identificações com outras formações discursivas.

Nossa aprendiz relata a falta que a constituía ao se ver em incompletude com a língua que desejava aprender. Relata, ainda, que apesar de aprender um pouco de inglês ao explorar seus meios próprios de aprendizagem da língua com vídeo aulas, aplicativos e outros, ela desejava mais. O que a levou a aprender inglês por meio de um curso no instituto de idiomas, mas que gerou questionamentos, novas tomadas de decisões e novos deslocamentos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Vejamos o excerto 12.

Excerto 12

Após entrar no curso, decidi que a língua inglesa deveria estar mais presente em meu dia a dia [...] precisava ir além na aprendizagem, já o homework de inglês também era uma demanda a ser cumprida. Essas atividades de casa eram curiosamente propostas para a prática da escrita em língua inglesa, habilidade que não era explorada ao longo das aulas semanais, mas requisitada como meio de avaliação.

Ao dizer que via a necessidade de ter a língua inglesa presente em seu dia a dia, reforçava a ideia de “ir além”, o que denota sua constante busca pelo Outro. Sobre essa relação com o Outro, podemos entender que “[...] o desejo pelo Outro da língua estrangeira se desenhará como um forte motor que impulsiona os sujeitos-aprendizes no caminho da aprendizagem” (Tavares, 2002, p.19).

Contudo, “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta” (Revuz, 1998, p. 216). Desejar algo implica que se faça algo para se chegar onde ou no que se quer, ainda mais se pensarmos na aprendizagem de línguas, algo tão sofisticado e desafiador, que põe em jogo identidades, identificações, demandando do aprendiz assujeitar-se a essa outra discursividade que constitui a língua estrangeira.

Em seu depoimento, a aprendiz-desejante chega a mais conclusões decisivas para sua aprendizagem, dado que compreendia que o curso de inglês não seria a única “ponte” para o Outro.

Excerto 13

E foi através de minhas práticas de aprendizagem fora do curso de inglês, o ambiente em que uma vez pensava ser o único em que iria aprender inglês de verdade, que percebi que há tempos já aprendia de verdade aquele inglês também fora da sala de aula, [...] percebi que não era nem a escola pública, nem os aplicativos de aprendizagem de línguas e nem a escola de idiomas, o ambiente onde pensava que aprenderia de verdade a língua inglesa, seriam os únicos locais onde tal feito aconteceria, pois a aprendizagem poderia ocorrer nos mais diversos lugares e através dos mais diversos meios e formas para além da sala de aula.

Explorando os aspectos sintáticos do excerto acima, notamos certa constância no uso de verbos no pretérito, como *pensava*, *percebi*, *aprendia*, *seriam* e *aconteceria* quando relatava suas novas reflexões acerca dos locais nos quais poderia ou não se aprender inglês.

Logo, a representação de que se poderia aprender “completamente” a língua estrangeira no instituto de idiomas acaba por se rarefazer, demandando a busca de outras respostas por parte da aprendiz: *pois a aprendizagem poderia ocorrer nos mais diversos lugares e através dos mais diversos meios e formas para além da sala de aula*. Isso nos mostra que essas concepções não mais faziam parte das formações discursivas que constituíam nossa aprendiz.

4.4 O ponto de virada: de estudante a *teacher*

Há muitas expressões e termos que podem definir nosso último movimento de análise, mas aqui, optamos por *Ponto de virada*. Na língua inglesa, nós o chamamos de *Turning point* ou *Plot twist*. Tais expressões designam, em ambas as línguas, momentos decisivos que mudam ou transformam um evento ou história, podendo proporcionar mudanças tanto positivas quanto negativas.

Mas por que “ponto de virada”? O que há de novo? O que muda quando nossa aprendiz, de estudante, passa a ser *teacher*? Quando tratamos de (des)construções de formações discursivas, de (des)identificações e, conseqüentemente, dos efeitos, os deslocamentos identitários do imaginário social, chegamos ao ponto de virada, que junto do desejo de aprender,

levou nossa aprendiz-desejante a se tornar professora da língua que tanto desejava. Esse seria o ponto de virada, e aqui, em nosso último movimento de análise, o discutiremos.

Se voltarmos ao dizer, do excerto 11, *Pra quê estudar inglês se você está no Brasil, Sueny? Vai falar inglês com quem? Ninguém aqui sabe inglês!* notamos que tais dizeres advêm de formações discursivas cujo teor negativo não vai ao encontro da relação da aprendiz com a Língua Inglesa. Como explorado anteriormente, há fortes formações discursivas nas quais ela se encontrava inscrita e que diziam que o inglês não era para ela, que ela não deveria estudá-lo e, que, se *Ninguém aqui sabe inglês*, ela não deveria ou precisaria sabê-lo.

Entretanto, como explica Tavares, “É preciso negar as experiências negativas com o objeto de desejo para poder afirmá-lo sempre mais” (Tavares, 2002, p.109). Logo, nossa aprendiz, em sua forma de aprendiz-desejante, apesar de se ver cercada por dizeres e discursos que negavam seu lugar na língua inglesa e que poderiam vir a impactar negativamente sua história com a mesma, os tomou como combustíveis para ir além, para chegar ao Outro; assim como enfrentou, também, os diferentes contextos de aprendizagem pelos quais passou na tentativa de se manter nessa relação com esse Outro. A experiência negativa com a aprendizagem de inglês na escola pública é um exemplo disso.

Trazemos, agora, alguns dos primeiros pontos de virada identificados nos dizeres da aprendiz que, ao se ver finalizando seus estudos no Ensino Médio e já estudando inglês há um ano no instituto de idiomas, precisava tomar importantes decisões sobre o seu futuro profissional, um futuro que parecia incerto, mas que, gradativamente, passava a tomar forma em decorrência de sua relação com a língua inglesa.

Excerto 14

E foi então que tive um “insight”. Naquele ano concluía meu ensino médio, era uma época decisiva de escolhas, pensamentos sobre o futuro, sobre o que estudar na faculdade e qual carreira seguir. Além disso, também foi a época de inseguranças, mais incertezas que certezas, e de reflexões preciosas que jamais imaginaria impactar minha vida tão profundamente.

Excerto 15

Levei um tempo para perceber que meu hobby de aprendizagem poderia ser o ponto-chave para meu futuro profissional.

No excerto 14, logo em seus primeiros dizeres, deparamo-nos com a palavra *insight*, termo de origem inglesa que significa uma súbita clareza na mente, que gera desdobramentos voltados para a solução de questões, exatamente o que ocorreu à aprendiz ao se deparar com uma possível saída para suas inseguranças e incertezas sobre o futuro.

Além do mais, a aprendiz relata que experienciou *reflexões preciosas que jamais imaginaria impactar minha vida tão profundamente* e, com suas escolhas sintáticas ao enunciar tais dizeres, utiliza de expressões enfáticas como *jamais imaginaria e impactar minha vida tão profundamente* possivelmente para expressar sua surpresa e entusiasmo em recordar tais memórias que lhe foram preciosas para a época.

Do mesmo modo, no excerto 15, menciona *perceber que meu hobby de aprendizagem poderia ser o ponto-chave para meu futuro profissional*, o que ilustra a forma como, em um primeiro momento, encarava a língua inglesa, a saber, como um passatempo sem objetivos traçados, e passava a enxergá-la como um ponto-chave para fins de trabalho.

Em seguida, a aprendiz nos relata as possibilidades que passa a considerar para seu futuro profissional em uma carreira em que a língua inglesa estivesse envolvida.

Excerto 16

E se eu me tornasse uma teacher de inglês? Desde pequena já estava inscrita em mim a vontade de ser professora, de trazer algo para o mundo através da profissão que sempre admirei, mas não sabia o que trazer até então; e o inglês veio em mente, vi que poderia ensinar o que amava.

Como apresentado acima, a aprendiz se questiona por meio do *E se* sobre o tornar-se *teacher*. Em seguida, em busca de argumentos que validassem seu dizer, remete-se aos tempos de infância, dizendo que *Desde pequena estava inscrita em mim a vontade de ser professora [...] profissão que sempre admirei*. Portanto, entendemos que a aprendiz busca argumentar e sustentar seus dizeres por meio de palavras de afirmação, inclusive ao falar que *poderia ensinar o que amava*.

Finalmente, aqui, chegamos aos efeitos resultantes do ponto de virada da aprendiz quando concretiza sua vontade de se tornar *teacher*: após estar há dois anos no curso de graduação e ter recém-completado seu curso de inglês no instituto de idiomas, a aprendiz se aventura na busca por uma colocação no mercado de trabalho, visando ensinar a língua que antes via distante de si, como a língua do Outro, mas que se tornara a sua a ponto de se dar o direito de ensiná-la em uma escola de idiomas.

Logo abaixo, há um breve relato de como foi seu primeiro dia de trabalho quando

passava a lecionar em uma escola de inglês, especializada no ensino para crianças e adolescentes de uma pequena parcela da população de sua cidade.

Excerto 17

Ainda me recordo do quão animada estava em meu primeiro dia. O primeiro dia em que fui chamada de teacher Sueny pelos meus alunos, a primeira atividade que instrui que fizesses, o modo como nos dávamos bem e falávamos uma mesma segunda língua, tudo era mágico e encantador.

Primeiramente, é possível observarmos as escolhas sintáticas da aprendiz. A título de exemplo, observamos de modo geral a repetição de *primeiro* e *primeira*, que em sua forma adjetiva, remete-nos ao que precede outros aspectos, que carrega certa relevância. Isso pode ser observado quando diz *primeiro dia*, se referindo ao primeiro dia de ofício e seu entusiasmo para iniciar a prática docente e *primeiro dia em que fui chamada de teacher Sueny*, demonstrando o quão simbólico era ser chamada de *teacher Sueny* pela primeira vez.

Além disso, podemos nos remeter à ideia de pertencimento novamente quando relata *o modo como nos dávamos bem e falávamos uma mesma segunda língua, tudo era mágico e encantador*, pois nesses dizeres identificamos que a aprendiz-desejante, ao passo que se tornava professora de inglês e iniciava sua prática, se encontrava identificada com sua profissão, com sua prática e com a possibilidade de estar em um contexto de ensino de línguas privilegiado. Contexto esse que lhe permitia enunciar de um lugar tomado como seu e ser entendida nesse mesmo lugar por outros que, assim como ela, falavam sua segunda língua e a aprendiam com o auxílio da nossa não mais apenas aprendiz-desejante, mas também *teacher*.

Contudo, apesar de o início de sua prática docente ter sido mágica e encantadora devido ao entusiasmo com o qual nossa *teacher* narrava os acontecimentos ao se tornar professora dessa língua, mais adiante são relatados em seus dizeres cenários outros que não iam ao encontro do que observou e vivenciou em seus primeiros momentos na sala de aula.

Nossa *teacher* relata que mais adiante se deparou com situações vivenciadas por certos aprendizes de suas turmas que tinham relações distintas das relações que ela e outros alunos tinham com a língua inglesa.

Excerto 18

Ao passo que iniciava minha prática docente naquele ambiente, me deparei com contextos de aprendizagem e identificação com a língua inglesa que eram distintos do meu, isso, à medida que compreendi que diferentes aprendizes possuem diferentes histórias com a língua inglesa, que a encaram com outros

olhos, lidam com a mesma de formas diferentes e, sobretudo, podem não à apreciar da mesma forma que o outro.

Como podemos observar, há o uso do verbo *deparei* que nos parece denotar certo espanto da aprendiz em relação às diferentes situações de desidentificação com as quais se deparou na escola. Poderíamos inclusive dizer que, apesar de ter, gradativamente, certa consciência sobre as diferentes relações de (des)identificação com a língua do Outro nas quais diferentes aprendizes podem se constituir, esse espanto em relação às realidades outras com as quais vai de encontro na sala de aula, poderia ser entendido por meio do *unheimlich* freudiano, que “[...] relaciona-se ao que é terrível, ao que desperta angústia e horror” (Freud, 2010, p.248). Logo, nossa *teacher*, ao perceber que a língua inglesa, que lhe era tão cara, não tinha o mesmo status de importância para esses aprendizes, experienciou os efeitos do inquietante, os efeitos do estranhar provocado pela relação de seus aprendizes com a Língua Inglesa.

Dessa forma, embora nossa *teacher* tenha relatado uma boa experiência com alunos em um primeiro momento no qual conversavam em uma mesma segunda língua, se compreendiam e se davam bem, ela também passou pela experiência de viver situações divergentes que abalaram seu imaginário sobre o ensinar e aprender línguas, produzindo efeitos e deslocamentos em seu percurso. Todavia, entendemos que

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados (Orlandi, 2005, p.37)

Portanto, é importante que entendamos que o confronto com o real que, por vezes, abala o imaginário, não deve ser encarado como algo negativo, pois os abalos estruturais e as rupturas são elementos cruciais para a fuga dos esquecimentos, para as desidentificações, deslocamentos e novas identificações que, conseqüentemente, implicam possíveis novas transformações.

A relevância de tais movimentos podem ser observada no último excerto de análise abaixo, quando nossa, não mais apenas aprendiz-desejante, mas também, *teacher*, relata suas inquietações e reflexões sobre as situações de desidentificação e insucesso de aprendizagem de alunos enquanto docente na escola de inglês na qual passa a trabalhar.

Excerto 19

Para uma aprendiz que se tornou professora ao se ver completamente envolvida e apaixonada por aquela língua, me deparar com tantos casos de insucesso de aprendizagem dos alunos e tantas resistências em aprender mais sobre aquilo que era minha grande paixão, era algo assustador. Mesmo com tantas oportunidades e possibilidades, com as propostas diversificadas de aulas e acesso a materiais de estudo de qualidade, me questionava como a aprendizagem de alguns de meus alunos e de tantos outros alunos de outros professores não fluía, como alguns aprendizes não conseguiam ir além.

No excerto acima, logo notamos em seus dizeres, que a aprendiz busca contrastar seu relacionamento com a língua inglesa, inclusive se reafirmando *apaixonada por aquela língua*, em relação aos casos de insucesso de aprendizagem de outros aprendizes, seus alunos. No uso de *resistências em aprender e assustador*, vemos uma maneira de adjetivar aquele cenário que se apresentava como inédito.

Inclusive, mais adiante, quando parece lamentar tudo aquilo que relata, enuncia dizeres de caráter argumentativo cujo efeito de sentido é o de enaltecer as oportunidades que aqueles alunos possuíam, mas que não pareciam causar impactos positivos em suas performances e relações com a língua inglesa, como quando diz *Mesmo com tantas oportunidades e possibilidades, com as propostas diversificadas de aulas e acesso a materiais de estudo de qualidade, me questionava como a aprendizagem de alguns de meus alunos e de tantos outros alunos de outros professores não fluía, como alguns aprendizes não conseguiam ir além.*

Assim, parece-nos visível a angústia sentida pela nossa *teacher* ao ver que nem mesmo com as diversas possibilidades e oportunidades oferecidas àqueles alunos, eles conseguiam ir além, conseguiam entrar em uma relação de identificação com a língua inglesa. Felizmente, inclusive como dito anteriormente, o real da língua produz falhas, provoca rachaduras, abala estruturas e gera novos desdobramentos que, sem dúvida, nos fizeram chegar aqui, que sem dúvida fizeram com que nossa, com que, eu enquanto aprendiz-desejante e *teacher*, entendesse que há sempre muito mais a se considerar quando falamos de (in)sucessos de aprendizagem.

Há muito mais que oportunidades de estudos, que lugares onde se aprende ou não inglês, pois para além de oportunidades que nos permitam ir além e aprender a língua do Outro, é importante que, primeiramente, nos aventuremos a nos constituir por meio também desse Outro, que desejamos, que o estranhemos que a ele nos assujeitamos. Afinal, a façanha de se aprender uma nova língua pode ser complexa demais para alguns, pois poucos se aventuram nessa jornada rumo ao Outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procuramos discutir a relevância de um elemento que, há muito, vem sendo pouco levado em consideração nos estudos sobre a aprendizagem de línguas: o desejo de aprender e os desdobramentos que sua dimensão afetiva pode acarretar no imaginário de aprendizes de línguas.

Entendemos que a existência de toda uma mobilização produzida pela globalização para promover o status atual da língua inglesa, acaba por fazer com que os aprendizes busquem entrar em consonância com essa ordem ao se aventurarem a aprender essa língua por meio dos mais sofisticados métodos, abordagens e cursos oferecidos. No entanto, não há garantia de que tal sucesso de aprendizagem almejado seja alcançado, o que pode ser observado em um expressivo índice de insucesso de aprendizagem.

Para darmos dimensão à importância do desejo de aprender e seus desdobramentos para a aprendizagem, tomamos como objeto de estudo nosso *Relato de aprendizagem*. Relatamos nossa história de aprendizagem, evidenciando a dimensão afetiva e identificatória com a língua inglesa ao longo dos anos. Em sendo assim, ao tomá-lo como objeto de estudo, procuramos selecionar recortes discursivos na tentativa de analisá-los, abordando seus diversos desdobramentos, quais sejam, os processos (des)identificatórios, estranhamentos e deslocamentos imaginários de formações discursivas que, num ponto de virada, fizeram com que nos tornássemos uma *teacher*.

Inicialmente, para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos alguns conceitos da linha pecheutiana da Análise de Discurso de acordo com Orlandi (2005), tais como: sujeito, assujeitamento, intradiscurso, discurso, interdiscurso, imaginário social, deslocamentos, identificação e desidentificação. Em conseqüente, organizamos nossos recortes discursivos de modo a comportar quatro diferentes movimentos de análise. Assim, analisamos nossos recortes discursivos de forma a dar andamento às nossas discussões de acordo com nossos objetivos pré-estabelecidos. É válido ressaltar que as contribuições de outros autores como Tavares (2002), Crystal (2003), Revuz (1998), Prasse (1997) e Bertoldo (2015) foram de igual importância para nossas discussões.

Com isso, a partir de nosso trabalho, evidenciamos que, de fato, a dimensão afetiva da aprendizagem de línguas, a saber, o desejo de aprender, constitui um elemento-chave a ser explorado no aprender línguas estrangeiras. Isso porque, para além de aspectos e esforços cognitivos no processo de aprender uma língua estrangeira, uma aprendizagem exitosa supõe que o aprendiz se constitua em uma relação identitária com a língua a ser aprendida.

Dessa forma, considerando a importância da constituição identitária do aprendiz com a língua estrangeira e suas implicações para a aprendizagem de línguas, entendemos que tais questões seriam pertinentes de serem discutidas em cursos de formação de professores, possibilitando a revisão, dentre outros aspectos, de políticas de ensino de línguas. Isso, visto que poderiam, possivelmente, fomentar discussões proveitosas em relação ao aprender e ao ensinar línguas estrangeiras em sala de aula. Afinal, é preciso que entendamos que a existência da dimensão afetiva com a língua, a ser desenvolvida pelo aluno, poderá vir a ser norteadora em sua aprendizagem se levada em consideração nas salas de aula e na prática escolar.

Outrossim, constatamos que, ao aprender uma língua estrangeira, os aprendizes devem a ela se assujeitar. Vimos ainda que é, pela via do desejo de aprender que os aprendizes mobilizam sua entrada na ordem discursiva da língua estrangeira. Em decorrência, esses aprendizes podem conseguir enfrentar as demandas advindas dessa nova ordem discursiva.

Por fim, entendemos que nossas contribuições podem vir a colaborar para que novas indagações e estudos sobre a relevância de aspectos subjetivos e afetivos de aprendizagem sejam levados em conta sobre a aprendizagem de línguas e o sucesso do aprendiz na façanha de se aprender uma língua estrangeira. E, diante disso, recomendamos que novas pesquisas sobre tal temática e sobre as experiências de aprendizagem de outros aprendizes-desejantes sejam realizadas a fim de continuarem a mobilizar a importância dos aspectos aqui discutidos para o sucesso de outros aprendizes de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas psicol.** v.1, nº 1, abr. 1993.
- BERTOLDO, E.S. Pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: campos atravessados. **Domínios da linguagem**, Uberlândia, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**, São Paulo: Parábola, 2008.
- CORACINI, M.J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, v.9, nº 2, Ago./Dez. 2014, p.4-24.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**, New York: Cambridge University Press, 2ª ed., 2003.
- DESEJO, *In.*: **Michaelis** On-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desejo/#:~:text=1%20Ato%20ou%20efeito%20de,%3B%20ambi%C3%A7%C3%A3o%2C%20cobi%C3%A7a%2C%20cupidez.>
- FREUD, S. O Inquietante. In: Companhia de Letras (Org.). Tradução de Paulo César de Souza. **Obras Completas**. v. 14. São Paulo: Editora Schwarcz, 2010.
- INFANTE, S.S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, São Paulo, v. 13, nº 1, p.63-81, fev. 1997.
- INFANTE, S.S. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, nº 35 , p. 283-298, jun. 2003.
- LEITE, J.D. **Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. UFU, 2010.
- MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. **DELTA**, v. 10, nº 2, 1994, p. 239-338.
- ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANESTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FLIGIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p.127-140.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Pulcinelli *et al.* 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PRASSE, J.O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**, vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires, 1997.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. Em SIGNORINI(org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

TAVARES, C.N.V. **Do desejo à realização? Caminhos e descaminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

APÊNDICE

Relato de Aprendizagem

Sueny Graziela

O início de uma jornada

Ainda quando pequena, me apaixonei pela primeira vez. Me apaixonei tão intensamente, que passei a ver através de minha paixão a possibilidade de ampliar meus horizontes, de enxergar o mundo e escutá-lo com outros ouvidos, de me conectar e comunicar com os outros sob uma nova perspectiva e com uma outra voz que até pouco tempo não me pertencia. Inicialmente, tudo isso aconteceu sem que eu pudesse me dar conta da grandeza de tal paixão e seus efeitos sobre mim. Minha mais pura paixão tem um nome, um endereço que se estende ao redor de todo o mundo e um lugar especial em minha vida, pois constitui parte de minha identidade através dela, que é o meu objeto de maior encanto. Minha paixão é a língua inglesa, e aqui inicio o relato de minha jornada de aprendizagem dela.

Em 2007, aos cinco anos de idade, e em um contexto que já contava com o avanço da internet e de meios tecnológicos digitais, me deparei com um novo mundo ao qual poderia ter acesso através de um “click”, o mundo da língua inglesa. A curiosidade com o “novo” e “diferente” despertou-me o encanto com a música internacional, em particular, com as canções norte-americanas que eram cantadas por vários artistas do pop. Tempos depois, com a ascensão de novos nomes da música, me deparei com artistas que cantavam canções que me interessavam, por exemplo, Justin Bieber, Bruno Mars, Taylor Swift, Selena Gomez e a banda Coldplay. Logo, um encantamento inicial com a língua inglesa, até mesmo digno dos dizeres “Sueny, você nasceu no país errado, só se fascina pelo que é de fora e em inglês!” como dizia minha mãe, começou por meio da cultura norte-americana e suas produções diversas que me muito me agradavam e que me levaram a ir mais a fundo no contato com a língua inglesa, pois logo ali já me encontrava nela.

Entretanto, não mais satisfeita em apenas escutar canções em inglês, a curiosidade me levou adiante, e a “barreira” da língua inglesa, uma língua diferente da minha língua portuguesa e que dizia o que eu não compreendia, acabou me instigando a buscar por respostas sobre o que as músicas que eu tanto amava escutar diziam naquelas vozes que não entendia. Além disso, me levaram a pensar sobre como eu poderia cantá-las e como poderia entendê-las sem as clássicas traduções encontradas pela internet.

Tempos depois, mais uma “barreira”, os jogos online. Com mais avanços tecnológicos digitais e o sucesso das redes sociais, os games também tiveram seu destaque, e os que mais me encantavam eram originalmente produzidos em língua inglesa, sem versões em português. Eram jogos diversos, como os de design de mundos virtuais, de reinos e de moda, e todos me fizeram enfrentar a “barreira da língua”, pois apesar dos estranhamentos que proporcionaram a mim, segui adiante e fui em busca de minha diversão contornando as dificuldades e recorrendo aos famosos tradutores para conseguir jogá-los, o que resultava em um primeiro avanço na aprendizagem de inglês ainda que involuntário e impensado, sendo unicamente realizado em nome da diversão.

Anos se passaram, e com a chegada de 2013, uma nova etapa em minha aprendizagem de língua inglesa se iniciou com a minha chegada no Ensino Fundamental II. Como de costume nas escolas regulares brasileiras, é nesse ano que o inglês é lecionado como disciplina regular nos currículos escolares, e a animação e expectativa para aprender um pouco de inglês eram imensas em mim. Eu desejava muito aprender aquela nova língua que até pouco era “estranha” e distante, mas que passou a fazer parte de minha vida escolar com a ajuda da teacher Thaís, minha primeira professora e também figura importante que contribuiu para o meu encantamento pela língua.

Naquele primeiro ano, aprendi sobre diversos tópicos em inglês como as cores, os numerais, o *Verb To Be*, as saudações, membros da família etc. Foi um ano enriquecedor, de descobertas, de achados e, principalmente, de diversão e desejo de aprender mais. No entanto, nos anos seguintes até o fim do Ensino Médio, as aulas na escola pública pouco mudaram e então soube que realmente aprenderia apenas “um pouco de inglês”.

Em minha experiência de aprendizagem nesse ambiente, me deparei com um ensino ineficaz de inglês na escola pública, sendo que tal ineficácia poderia estar atrelada a fatores

educacionais que impossibilitaram grandes avanços na época, como os baixos investimentos em materiais de ensino e a carência de cuidado e importância com a qualidade do mesmo, além de que a língua inglesa era tratada como uma disciplina à parte e sem grande relevância, embora que significasse o oposto para mim. Dessa forma, minha curiosidade em aprendê-la “adormeceu” por um momento, e aqueles dizeres presentes em nossa sociedade sobre a ineficácia do ensino de língua inglesa na escola pública mais do que nunca também passaram a constituir minhas concepções.

Se na escola pública não aprendo inglês, onde mais irei aprender?

Mais uma vez, influenciada por dizeres ao meu redor, e constatando que não aprenderia inglês na escola pública, encontrei novos meios de aprender sem nem me dar conta de que estava de fato dando um grande passo em minha aprendizagem da língua. A “Era Duolingo” acabava de chegar no fim de 2017 e início de 2018, quando ainda estava no 2º ano do ensino médio, todavia, como meio divertido de se aprender apenas jogando.

O Duolingo, uma espécie de aplicativo para smartphones gamificado para a aprendizagem de idiomas que explora tópicos gramaticais, práticas de escrita e compreensão oral em idiomas, se tornou meu companheiro no dia a dia. Passava diversas horas ao longo da semana jogando e aprendendo diversas palavras, estruturas gramaticais e expressões em língua inglesa, e conseqüentemente, notei que aquele encantamento adormecido e aquele desejo em aprender aquela outra língua estavam retornando.

Entretanto, ainda presa a pensamentos de que, eu como uma aprendiz, necessitava de meios formais de aprendizagem para realmente aprender a língua inglesa, recorri à internet e ao *YouTube*, que em seu vasto conteúdo audiovisual disponível, continha diversos canais dedicados ao ensino de inglês. Ali, encontrei meu segundo passatempo favorito, as vídeo aulas de diversos canais de *teachers* que ensinavam sobre diversos conteúdos relacionados à gramática, *speaking* etc. Eu encarava aquele conteúdo como uma espécie de fonte valiosa de conhecimento, ora fazendo anotações do que estudava, ora apenas assistindo vídeos aleatoriamente e sem segui-los como um estudo propriamente dito, pois os encarava mais como um *hobby*, sem objetivos traçados.

Isso, até passar a me sentir incomodada com o fato de que apesar de aprender um pouquinho mais de inglês me divertindo, não compreendia o que minhas músicas favoritas diziam sem o auxílio de traduções e não conseguia cantá-las naquela língua que não me pertencia, mas que passava a desejar mais que tudo.

Igualmente, me encontrava frustrada por não entender o que era dito no último episódio lançado de minha série favorita porque não havia saído a versão dublada em minha língua materna, assim como não conseguia entender o que meus cantores favoritos falavam em entrevistas ou nas redes sociais, pois constantemente esbarrava na língua que não era minha, mas do outro, e desejava chegar no lugar desse outro. Portanto, naquele momento decidi que iria “aprender” inglês, e seria no curso de idiomas, o lugar onde se aprende de verdade.

No curso de inglês aprendo de verdade (?)

O ano era 2018, e decidi falar com meus pais sobre a possibilidade de fazer um curso de inglês porque seria divertido saber outra língua para ter acesso direto aos meus meios de entretenimento preferidos. A princípio houve uma breve resistência, afinal “Pra quê estudar inglês se você está no Brasil, Sueny? Vai falar inglês com quem? Ninguém aqui sabe inglês!” como dizia minha mãe. Felizmente, logo eles disseram que tudo bem, só precisa achar alguma escola que gostasse e passar informações sobre valores para que cuidassem do restante, e logo tive em mente uma escola que sempre via no caminho até a região central da cidade. Procurei informações sobre a mesma e me deparei com uma propaganda bem atrativa, com uma metodologia considerada inovadora e logo tratei de marcar um horário para visitar a instituição e ver a aprendizagem de língua inglesa ocorrer de verdade com meus próprios olhos.

O encantamento com o ambiente foi imediato. As músicas dos meus artistas favoritos tocavam pela escola, todos ao redor falavam apenas em inglês e o consultor de vendas falava com convicção sobre a imersão no idioma, uma aprendizagem promissora, eficaz e que me ensinaria a língua sob condições semelhantes às de aprendizagem da minha primeira língua, com foco nas habilidades orais e de compreensão, nada de livros de gramáticas, lousas e escrita, era um curso voltado para a comunicação oral através da repetição, uma perspectiva audiolingual de ensino.

No mesmo dia meus pais fizeram minha matrícula, e semanas depois tive minha primeira aula de inglês para aprender a língua verdadeiramente como queria. Ainda me lembro

como se fosse ontem, eu tinha meu livro repleto de imagens correspondentes aos tópicos que aprenderia ao longo das aulas, e sentava à mesa com meus colegas e o teacher para começarmos a aula. Fazíamos perguntas uns aos outros com a mediação do professor de acordo com o que estava presente nos livros, e aquela aula me parecia mais uma espécie de entrevista longa e aleatória devido à abordagem com repetições em coro de palavras e expressões.

Infelizmente, ao sair da minha primeira aula, o estranhamento e o cansaço de falar tanto me definiam, além de ter saído de lá pensando se realmente aprenderia com aquelas aulas diferentes e nada convencionais, pois sentia falta dos livros de gramática, sentia falta da prática escrita, da leitura. Optei por dar mais uma chance, afinal, era apenas uma primeira aula.

Na semana seguinte retornei às aulas, que com apenas de 2 horas semanais, passaram a surtir efeito, e, gradativamente, me vi aprendendo inglês de verdade. E assim se foram mais semanas e meses de aprendizagem em uma perspectiva audiolingual. E aquele mundo falado em outra língua foi se tornando cada vez mais o meu novo mundo, um lugar de onde também comecei a falar, a escutar e a interagir, é que o inglês estava em mim.

Após entrar no curso, decidi que a língua inglesa deveria estar mais presente em meu dia a dia, e além dos jogos em inglês que já jogava, das músicas que escutava e das vídeo aulas que assistia, precisava ir além na aprendizagem, já o *homework* de inglês também era uma demanda a ser cumprida. Essas atividades de casa eram curiosamente propostas para a prática da escrita em língua inglesa, habilidade que não era explorada ao longo das aulas semanais, mas requisitada como meio de avaliação. Logo, percebi que definitivamente precisaria ir além, continuar minhas práticas com vídeo aulas que exploravam novas formas de aprimorar minha escrita.

E foi através de minhas práticas de aprendizagem fora do curso de inglês, o ambiente em que uma vez pensava ser o único em que iria aprender inglês de verdade, que percebi que há tempos já aprendia de verdade aquele inglês também fora da sala de aula, além de suas paredes e dos modos formais de aprendizagem. Foi então que uma nova fase começou, uma nova perspectiva tomou forma e percebi que não era nem a escola pública, nem os aplicativos de aprendizagem de línguas e nem a escola de idiomas, o ambiente no qual pensava que aprenderia de verdade a língua inglesa, seriam os únicos locais onde tal feito aconteceria, pois

a aprendizagem poderia ocorrer nos mais diversos lugares e através dos mais diversos meios e formas para além da sala de aula.

Aprendendo inglês para além da sala de aula

Naquele mesmo ano após todas aquelas reflexões sobre minha aprendizagem, como a mesma vinha ocorrendo e sentindo a necessidade de ir além, continuei explorando meus meios de aprendizagem anteriores e adicionei novos à minha vida cotidiana relacionados aos meus meios de entretenimento favoritos, afinal, aprender divertindo nem parece ser um aprender, mas sim explorar o que já me fascinava apenas em uma nova língua. E assim, meu *smartphone*, esse teve o sistema configurado para a língua inglesa, e continuei a escutar cada vez mais músicas em inglês, o que não era esforço algum já que as amava desde pequenina.

Para minhas séries de TV preferidas como *Supernatural*, *The Flash*, *Supergirl*, *Teen Wolf*, *Stranger Things* e tantas outras, versões originais em inglês eram um “must”, contudo, inicialmente com legendas em português, e gradativamente em língua inglesa conforme me sentisse confortável quanto ao entendimento, até que resolvesse me arriscar mais e abandonar as legendas de vez. Ainda há quem “crucifique” o uso de legendas, mas elas me foram essenciais no início e me auxiliaram na aquisição de vocabulário e familiarização com as estruturas gramaticais em sua forma escrita, já que no curso não eram exploradas.

Ao deixar as legendas de lado, me deparei com um caminho de “Ups & Downs” devido ao estranhamento com todas aquelas informações e vozes diferentes das que me cercavam. E hora ou outra, me perdia tentando entender o que se passava nas histórias contadas nos episódios das séries, afinal é o que acontece quando nos expomos ao novo, mas é também um movimento necessário para maior familiarização com a língua.

Portanto, considerando que percebi que nem sempre a sala de aula teria as respostas que buscava, a aprendizagem que almejava, busquei enxergar oportunidades de aprendizagem presentes ao meu redor ao entrar em contato com o mundo, com o que ele trazia e me proporcionava. Busquei tirar vantagem de minhas amadas fontes de entretenimento para aprender cada vez mais explorando formas de input como as músicas, as séries norte-americanas, filmes, jogos, criava meus monólogos para treinar meu speaking em casa, e acredite

ou não, até me arriscava no karaokê em inglês, novamente, tudo o que me fascinava era explorado e adaptado para a aprendizagem.

Voltando aos mencionados “monólogos”, como ninguém em casa ou em meu círculo de amigos falava inglês, eu conseguia praticar inglês apenas com aprendizes da língua uma vez por semana, durante duas horas nas aulas do cursinho. Aquelas duas horas semanais eram valiosas, mas não o suficiente para mim, é que eu queria mais. Então, sempre que possível, de preferência quando não tinha ninguém para me chamar de doida quando falava sozinha, passei a praticar inglês comigo mesma.

Por vezes, imaginava que estava sendo entrevistada por alguém ou simplesmente fingia gravar vídeos para internet dando dicas de leitura, filmes e séries que gostava, ou falando sobre minha vida. Eu sempre gostei de falar, mas falar em inglês era diferente, eu me sentia diferente, minha fala parecia fluir mais. Confesso que ainda hoje faço isso, é um dos meus passatempos favoritos.

Mais tarde naquele ano, também encontrei a possibilidade de uma nova forma de aprendizagem em um meio de entretenimento novo em minha vida. Não assistindo mais apenas produções norte-americanas, encontrei diversão nas séries de TV asiáticas originalmente produzidas em línguas como o tailandês, japonês, mandarim e coreano, mas que passei a assistir contornando as barreiras das novas línguas através do uso das legendas em inglês para assisti-las e ainda sim aprender mais estruturas, vocabulários e expressões da língua inglesa através da leitura.

Cheguei à conclusão de que o mundo pode e será uma fonte inesgotável de aprendizagem, que aprendizes podem e devem criar suas oportunidades de aprendizagem, pois o desejo de aprender o “novo” apesar de ser fundamental nesse esforço, não será suficiente para que o sucesso seja conquistado. As oportunidades devem ser criadas e estarem sendo amplamente exploradas pelo aprendiz nas suas mais diversas formas para além da sala de aula e de acordo com seus interesses de entretenimento assim como exemplificadas até então em minha jornada de aprendizagem de língua inglesa.

De estudante a teacher

Completando um ano de estudos formais em língua inglesa, em 2019, uma nova descoberta foi feita em minha história com essa língua. A minha identificação com o inglês era tamanha que me parecia que essa não era minha segunda língua, mas sim minha primeira língua, pois me encontrava nela, e me divertia muito nas aulas enquanto aprendia que o estranho e novo se tornava algo natural e muito familiar.

E foi então que tive um “*insight*”. Naquele ano concluí meu ensino médio, era uma época decisiva de escolhas, pensamentos sobre o futuro, sobre o que estudar na faculdade e qual carreira seguir. Além disso, também foi a época de inseguranças, mais incertezas que certezas, e de reflexões preciosas que jamais imaginaria impactar minha vida tão profundamente.

Entretanto, nós seres meramente humanos, podemos ser limitados quanto aos nossos caminhos a serem trilhados, quanto a percepção do que mais queremos, do que nos cativa e que podemos explorar em novas vidas profissionais. O que não foi diferente comigo, pois levei um certo tempo para descobrir que meu encantamento com a língua inglesa, meu desejo de aprendê-la e fazer dela minha voz iam além daquilo. Levei um tempo para perceber que meu hobby de aprendizagem poderia ser o ponto-chave para meu futuro profissional.

Percebendo que meu amor por essa língua era tão grande, me encontrei perdida em pensamentos sobre o futuro ensinando o que mais amava para outros alunos, e foi então que um “E se” fez surgir em minha mente uma possibilidade: “E se eu me tornasse uma teacher de inglês?”. Desde pequena já estava inscrita em mim a vontade de ser professora, de trazer algo para o mundo através da profissão que sempre admirei, mas não sabia o que trazer até então; e o inglês veio em mente, vi que poderia ensinar o que amava.

Nesse mesmo ano fiz o vestibular ENEM 2019 e ingressei no ano seguinte na Universidade Federal de Uberlândia para cursar uma outra grande paixão chamada curso de Letras-Inglês e então me tornar uma professora de língua inglesa. Em 2020, apesar de ainda paralelamente continuar com meu curso de inglês na escola de idiomas para reforçar as práticas orais extremamente necessárias na academia, já possuía um bom nível de conhecimento em língua inglesa, o que me possibilitou iniciar e continuar meus estudos sem grandes dificuldades.

Na universidade, minhas habilidades de escrita, leitura, compreensão e práticas orais continuaram a serem aprimoradas gradativamente com o avanço dos semestres e as diversas oportunidades de aprendizagem a partir das aulas. No ano seguinte, em setembro de 2021, concluí meu curso de inglês após 3 anos e 7 meses de estudos, e por fim, minha prática e contato formal com a língua passou a ocorrer apenas no ambiente acadêmico.

A aprendizagem fora da sala de aula continua

Em contraste, meus estudos em língua inglesa fora da sala de aula só se intensificaram. Além de me divertir com minhas canções favoritas em inglês, assistir minhas amadas séries que também eram fontes preciosas de aprendizagem involuntária da língua e aquisição de vocabulário e estruturas, a literatura inglesa teve seu destaque ainda em 2020 quando me aventurei em livros diversos de romance, suspense e drama contemporâneos até chegar aos clássicos de Jane Austen, por exemplo, lidos diretamente em seu idioma original de escrita.

Desse modo, desde que percebi que a aprendizagem de língua inglesa, assim como de nenhuma outra língua está condicionado a ocorrer unicamente dentro da sala de aula da escola de inglês como acreditava, me livreí dessas amarras ideológicas que me limitavam, e notei que há tempos aprendia inglês fora da sala de aula e para além de suas paredes ao explorar meus próprios meios de entretenimento. Na verdade, percebi que aprendia muito mais quando buscava oportunidades de aprendizagem naquelas atividades simples de leituras para prazer próprio, ao assistir filmes, séries, escutar diferentes canções e até mesmo através de jogos, todos esses elementos atrelados ao meu imenso desejo de aprender, de chegar aonde por anos não chegava.

Hoje posso dizer que a aprendizagem de uma língua e seu (in)sucesso não se resume ao método perfeito de estudo/aprendizagem sob o qual nos submetemos pensando ser a solução para se aprender, mas sim, no desejo de aprender e as oportunidades de aprendizagem que criamos e trilhamos a partir desse “desejar” para então fazermos do mundo e o que eles nos proporciona, uma verdadeira grande escola repleta de fontes de conhecimento e oportunidades de se aprender.

A teacher Sueny e suas inquietações

Em 2021, após terminar meu curso de inglês, como dito anteriormente, já conseguia me ver como uma professora de inglês, tanto que cursava Letras inglês na universidade pensando em tal objetivo. Posteriormente, com o início de 2022, senti que o momento era propício para que eu fosse em busca de iniciar minha jornada como *teacher*.

Poucas semanas depois de ir em busca da minha primeira oportunidade de trabalho, já estava contratada como professora de inglês em uma renomada escola de inglês para crianças e adolescentes da cidade, ministrando aulas na língua, por meio de uma abordagem comunicativa de ensinar, para 4 diferentes turmas de estudantes de inglês como segunda língua.

Ainda me recordo do quão animada estava em meu primeiro dia. O primeiro dia em que fui chamada de *teacher* Sueny pelos meus alunos, a primeira atividade que instruí que fizessem, o modo como nos dávamos bem e falávamos uma mesma segunda língua, tudo era mágico e encantador.

Era um ano de descobertas, de achados, de inúmeras aprendizagens e de desafios internos e externos a mim, afinal, a profissão de educadora, assim como as demais profissões possui demandas específicas e requer a superação de desafios diversos dentro da sala de aula a serem resolvidos.

Ao passo que iniciava minha prática docente naquele ambiente, me deparei com contextos de aprendizagem e identificação com a língua inglesa que eram distintos do meu, isso, à medida que compreendi que diferentes aprendizes possuem diferentes histórias com a língua inglesa, que a encaram com outros olhos, lidam com a mesma de formas diferentes e, sobretudo, podem não a apreciar da mesma forma que o outro.

Para uma aprendiz que se tornou professora ao se ver completamente envolvida e apaixonada por aquela língua, me deparar com tantos casos de insucesso de aprendizagem dos alunos e tantas resistências em aprender mais sobre aquilo que era minha grande paixão, era algo assustador. Mesmo com tantas oportunidades e possibilidades, com as propostas diversificadas de aulas e acesso a materiais de estudo de qualidade, me questionava como a

aprendizagem de alguns de meus alunos e de tantos outros alunos de outros professores não fluía, como alguns aprendizes não conseguiam ir além.

Sucesso ou insucesso em aprender, eis a questão

Era culpa minha, dos meus colegas professores? Será que não estava sendo boa o suficiente para ensinar? Será que estava na profissão certa? Os pensamentos excessivos e a auto culpa em relação ao insucesso dos alunos em aprender eram e ainda são alguns dos demônios a serem enfrentados dia a dia, aula após aula e semestre após semestre em minha prática docente que ainda que curta, com pouco mais de 2 anos, já contempla diversas histórias de (in)sucesso a serem contadas.

Me vi cercada dos mais diversos tipos de alunos, por exemplo, aqueles que assim como eu nutriam uma verdadeira paixão pela língua, pela cultura advinda de produções diversas que ganhavam voz através dela, pelo “falar inglês” para se conectar com diferentes povos de diferentes países e então se permitirem falar de um outro lugar. Em contraste, igualmente me vi cercada de outros aprendizes que se julgavam incapazes de aprendê-la por ser difícil de entender e de falar, ou que apenas a estudavam porque seus pais os obrigavam por diferentes razões como viagens, estudos em países estrangeiros etc.

Em suma, é viável dizermos que diferentes aprendizes estudam diferentes línguas estrangeiras devido a diferentes razões e objetivos, sendo que tais aprendizagens podem ser subjetivas, quando há uma força, o desejo de aprender maior que os levam a romper barreiras e ir em busca de conhecimento. Por outro lado, há aprendizagens que podem ser de ordem cognitiva, quando o “aprender” é encarado como mecânico e para finalidades específicas, como o do caso dos alunos que obtinham insucesso na aprendizagem, e conseqüentemente, poderiam não ter o desejo em aprender, artifício fundamental para os estudos .

Hoje, após tantas observações e reflexões, é possível entender que as histórias de (in)sucesso na aprendizagem de inglês, dependem do desejo em aprender, pois o ‘desejo’ é um elemento crucial e norteador na aprendizagem de línguas, na medida que como seres humanos movidos por paixões e aspirações das mais diferentes naturezas, é igualmente fundamental que floresça um ‘desejo’, uma ‘vontade’ em aprender em nós para que então aprendamos algo, para que então aprendamos o inglês ou outra língua de nosso agrado.

O desejo é unicamente responsável pela aprendizagem ?

Sem delongas, não. Imagine a seguinte situação corriqueira que acontece entre o fim de um ano e início de outro, onde pessoas estipulam metas para alcançar. Sendo que o indivíduo A pretende começar uma vida mais saudável para ficar em boa forma física. Logo, querer ficar saudável apenas não é garantia de que chegará aos seus objetivos, pois medidas devem ser tomadas para que tal meta se torne realidade. Em outras palavras, é necessário não querer, mas desejar cumprir metas e procurar por meios de alcançá-las. Voltando a nossa analogia, é preciso procurar ajuda médica, se exercitar, ter disciplina e seguir com seu objetivo de entrar em forma, afinal, a vontade não será a única responsável.

Sendo assim, embora o “querer” aprender seja crucial como elemento inicial para uma boa trajetória de aprendizagem de línguas, o mesmo poderá não garantir um êxito na performance do aprendiz, isso, devido ao fato de que medidas e esforços devem ser tomados para tal. Portanto, em parceria com a vontade de aprender, há a necessidade de se apoiar a artifícios que poderão vir a viabilizar uma boa e eficiente aprendizagem de línguas.

Concluindo, quanto às medidas tomadas, essas podem ser de diferentes ordens, formas e estilos quando se trata de algo tão complexo quanto o “aprender uma língua”, sendo igualmente importante avaliar o que será o “aprender de uma língua” para cada aprendiz. Será aprender gramática, aprender a falar (e falar o quê, em qual contexto?) será aprender o “básico” (seja qual for) e que básico seria? As respostas podem variar, os objetivos igualmente e os métodos (não necessariamente metodologias de ensino) também podem apresentar variações de caso a caso. Sendo assim, cabe ao aprendiz avaliar o que quer aprender, a que passo, a qual modo e de qual modo, pois a aprendizagem é relativa e também subjetiva assim como foi e é para mim enquanto aprendiz e teacher.