CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

ELIANE VELLOSO MISSAGIA

Uma Mercadoria Apreciada: Análise discursiva das representações da Língua Inglesa construídas por alunos e por publicidades

Belo Horizonte
Junho, 2021

ELIANE VELLOSO MISSAGIA

Uma Mercadoria Apreciada: **Análise discursiva das representações da Língua Inglesa construídas por alunos e por publicidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha II – Discurso, Mídia e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva.

Belo Horizonte
Junho, 2021

Folha de Aprovação

Eliane Velloso Missagia

Uma Mercadoria Apreciada: **Análise discursiva das representações da Língua Inglesa construídas por alunos e por publicidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens. Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____
Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva – CEFET/MG – (Orientador)

_____
Prof. Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega – PUC/Rio

_____
Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo – UFSJ

_____
Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho – CEFET/MG

_____
Prof. Dra. Natália Costa Leite – CEFET/MG

Belo Horizonte, 2021

Ao Eduardo, por todo o apoio.

Agradecimentos

Ao professor Renato Caixeta da Silva, meu orientador, por me inspirar desde os tempos das disciplinas isoladas, ensinando-me que as vozes dos meus alunos devem ser ouvidas;

À Simone, por torcer sempre por mim;

A meus pais, Fátima e Inácio pelo apoio incondicional;

Ao meu marido, Eduardo, pelo encorajamento implacável;

Ao tio Rogério (*in memoriam*), meu companheiro das Letras, por sempre valorizar a profissão;

À colega, Caroline Martins, por ter vivido essa experiência junto comigo, oferecendo sempre palavras de apoio e força;

Ao *Dream Team,* por serem as melhores colegas de trabalho e amigas que um professor pode sonhar em ter;

À colega Patrícia que vem sendo, além de grande amiga, uma parceria acadêmica inestimável;

Aos colegas professores que passaram pelo meu caminho, pelas trocas valiosas;

Aos professores do POSLING por terem contribuído imensamente para a escrita desta tese. Obrigada pelas leituras sugeridas e pelos ensinamentos;

Aos meus colegas de turma pelas discussões e trocas no início do doutorado;

Aos meus alunos por terem gentilmente participado da pesquisa, respondendo ao questionário;

Aos amigos que me incentivaram e trouxeram leveza ao longo dessa jornada.

Resumo

Embora muitas vezes tomados como privilégio das elites e desnecessários para as classes menos favorecidas, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa se configuram como direito do aluno com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Compreende-se que este processo de aprendizagem, sendo parte do setor educacional, está inserido no domínio social, não podendo ser estabelecido como bem comercializável. Este trabalho investiga as construções discursivas sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em publicidades de cursos de inglês e no discurso de alunos concluintes do ensino médio. O enfoque da pesquisa recai sobre as possíveis recorrências e divergências que podem haver nesses dois discursos, buscando dar conta do aspecto representacional nas produções analisadas. Trata-se de uma pesquisa inserida no âmbito da Análise Crítica do Discurso, por direcionar o olhar para representações que promovem a reprodução de poder em detrimento da redução de desigualdades de acesso ao ensino. Adota-se uma perspectiva sistêmico-funcional da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), atentando-se para as atitudes de alunos concluintes do ensino médio a respeito dos diversos elementos que compõem esse processo educacional de ensino da língua inglesa. A análise do discurso do aluno foi feita com base no Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005). No que diz respeito às publicidades em vídeo, foi utilizada como procedimento de análise a proposta de Bezerra (2012, 2017) para abordagem da imagem dinâmica. Este trabalho possibilitou investigar os pontos de convergência e divergência entre os discursos de alunos e o discurso publicitário, levando à conclusão de que tanto o discurso do aluno, quanto o discurso da publicidade corroboram para a visão do ensino de língua inglesa como mercadoria (FAIRCLOUGH 2001), tornando-o indissociável das relações de consumo pautadas, não no que de fato contribui para o bem comum, mas no enriquecimento de poucos através da definição do ensino de inglês enquanto bem de consumo necessário para o sucesso. Através da primazia do produto em detrimento do processo de aprendizagem, tais discursos operam na tomada do idioma como algo que se adquire em uma relação mercadológica, apagando-se a complexidade inerente ao processo de aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa; representações; discurso do aluno; discurso publicitário.

Abstract

Although many times treated as a privilege of the elite and unnecessary to least -favored social classes, the teaching and learning of English Language is a student's right based on National Curriculum Guidelines in Brazil. This learning process, being part of educational field, is part of a social realm, and can't be characterized as a commodity. This thesis investigates the discursive constructions on the teaching and learning English in language courses advertisements and in the discourse of students in the end of the last year of high school. The focus in this research is the possible repetitions in both discourses, seeking to approach the representational aspect in the productions analyzed. This research is within the scope of Critical Discourse Analysis, as it focuses on recurrences that promote the reproduction of power, rather than reducing inequalities in learning access. A Systemic Functional approach on language (HALLIDAY, 2004) is adopted, considering the attitudes of high school students about many elements composing this English teaching educational process. The analysis of students' discourse was made based on the appraisal system by Martin and White (2005). Concerning the analysis of the advertisement in video, Bezerra's (2012) proposal to the analysis of dynamic image was adopted. The study allowed an investigation of common aspects between students' discourses and advertisement discourses, leading to the conclusion that both discourses support a representation of English language as a commodity (FAIRCLOUGH, 2001), making it inseparable of consumption relations guided, not by what in fact constributes to the common good, but to what enriches a few through the definition of English teaching as a product necessary for achieving success. Giving primacy to the product, rather than the learning process, such discourses reinforce the understanding of the language as something you can acquire in a market transaction, ignoring the complexity inherent to the English Language learning process.

Keywords: English Language; representations; students' discourse; advertisement discourse.

Eu gostaria muito de poder interagir com o estrangeiro. Afinal de contas, para que serve a língua se não for para se comunicar?

Aluno participante da pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD: Análise Crítica do Discurso

CEFET–MG : Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CLI: Curso de Língua Inglesa

ER: Escola Regular

CP: Comunidade de Prática

GDV: Gramática do Design Visual

LI: Língua Inglesa

LEs: Línguas Estrangeiras

LEMs: Línguas Estrangeiras Modernas

LSF: Linguística Sietêmico-Funcional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As Metafunções da Gramática Sistêmico- Funcional 59

Quadro 2: Tipos de processos em sistemas de significados ideacionais: Imagem dinâmica e linguagem verbal 77

Quadro 3: Gráfico de Avaliações da Escola Regular 79

Quadro 4: Gráfico de Avaliações do Curso Livre de Idiomas 80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Publicidade de curso de LI 1 34

Figura 2: Publicidade de curso de LI 2 35

Figura 3: Publicidade de curso de LI 3 36

Figura 4: Modelo dos círculos concêntricos (Adaptado de Kachru, 1985) 45

Figura 5 – Modelo Tridimensional de Discurso em Fairclough (2001, p. 101) 54

Figura 6: Relações Sintagmáticas e paradigmáticas 58

Figura 7: Sistema de Avaliatividade 64

Figura 8: Sequência de *shots* 1 - fase 1 – macrofase 1 da publicidade do Curso A 89

Figura 9: Sequência *shots* 2 - fase 2 – macrofase 1 da publicidade do Curso A 89

Figura 10: Sequência de *shots* 3 - fase 3 – macrofase 1 da publicidade do Curso A 90

Figura 11: Sequência de *shots* 4 - fase 1 – macrofase 2 da publicidade do Curso A 91

Figura 12: Sequência de *shots* 5 – fase 2 da macrofase 2 da publicidade do Curso A 92

Figura 13: Sequência de *shots* 6 – fase 3 da macrofase 2 da publicidade do Curso A 92

Figura 14: Sequência de *shots* 7 – fase 4 da macrofase 2 da publicidade do Curso A 93

Figura 15: Sequência de *shots* 8 – fase 5 da macrofase 2 da publicidade do Curso A 93

Figura 16: Sequência de *shots* 9 – fase 6 da macrofase 2 da publicidade do Curso A 93

Figura 17: Sequência de shots 1- fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso B 96

Figura 18: Sequência de shots 2- fase 2 - macrofase 1 da publicidade do Curso B 96

Figura 19: Sequência de *shots* 3- fase 3 - macrofase 1 da publicidade do Curso B 96

Figura 20: Sequência de *shots* 4 - fase 4 - macrofase 1 da publicidade do Curso B 97

Figura 21: Sequência de *shots* 5 - fase 5 - macrofase da publicidade do Curso B 98

Figura 22: Sequência de *shots* 6 - fase 5 - macrofase 2 da publicidade do Curso B 98

Figura 23: Sequência de *shots* 7 - fase 6 - macrofase 2 da publicidade do Curso B 99

Figura 24: Sequência de *shots* 8 - fase 7 - macrofase 3 da publicidade do Curso B 99

Figura 25: sequência de *shots* 1 - fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso C 101

Figura 26: sequência de *shots* 2 - fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso C 101

Figura 27: Sequência de *shots* 3 - fase 3 - macrofase 2 da publicidade do Curso C 102

Figura 28: Sequência de *shots* 4 - fase 3 - macrofase 2 da publicidade do Curso C 103

Figura 29: Sequência de *shots* 5 - fase 4 - macrofase 2 da publicidade do Curso C 103

Figura 31: Sequência de *shots* 1- fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso D 105

Figura 32: Sequência de *shots* 2- fase 1 - macrofase 2 da publicidade do Curso D 106

Figura 33: Sequência de *shots* 3- fase 1 - macrofase 3 da publicidade do Curso D..... 106
Figura 34: Sequência de *shots* 4- fase 1 - macrofase 4 da publicidade do Curso D..... 107
Figura 35: Sequência de *shots* 5- fase 1 - macrofase 5 da publicidade do Curso D..... 108
Figura 36: Sequência de *shots* 6- fase 1 - macrofase 6 da publicidade do Curso D..... 108
Figura 37: Sequência de *shots* 7- fase 1 - macrofase 7 da publicidade do Curso D..... 109
Figura 38: Sequência de *shots* 8- fase 1 - macrofase 7 da publicidade do Curso D..... 109
Figura 39: Sequência de *shots* 9- fase 1 - macrofase 7 da publicidade do Curso D..... 109
Figura 40: Sequência de *shots* 10- fase 1 - macrofase 8 da publicidade do Curso D..... 110
Figura 41: Sequência de *shots* 11- fase 1 - macrofase 9 da publicidade do Curso D..... 110
Figura 42: Sequência de *shots* 12- fase 1 - macrofase 10 da publicidade do Curso D..... 111
Figura 43: Sequência de *shots* 13- fase 2 - macrofase 1 da publicidade do Curso D..... 111
Figura 44: Sequência de *shots* 14- fase 2 - macrofase 2 da publicidade do Curso D..... 112
Figura 45: Sequência de *shots* 15- fase 2 - macrofase 3 da publicidade do Curso D..... 112
Figura 46: Sequência de *shots* 16- fase 2 - macrofase 4 da publicidade do Curso D..... 112
Figura 47: Sequência de *shots* 17- fase 2 - macrofase 5 da publicidade do Curso D..... 112
Figura 48: Sequência de *shots* 18- fase 2 - macrofase 6 da publicidade do curso D 113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: O CARÁTER REPRESENTACIONAL DA LINGUAGEM 23

1.1 As representações e a construção do universo social 23

1.2 A comodificação do ensino e a reprodução de desigualdades sociais 30

1.3 Discurso Publicitário e Identidades Sociais do aprendiz de LI: a narrativa do "eu" 36

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA 42

2.1 Política Linguística e Ensino da LI 42

2.2 A LI no Brasil 46

2.3 A identidade linguística do aprendiz brasileiro 48

3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO 51

3.1 Análise Crítica do Discurso: representações marcadas por desigualdades 51

3.2 A Linguística Sistêmico-Funcional 56

3.3 Sistema de Avaliatividade 60

3.4 O Aspecto Ideacional na Linguagem 65

3.5 Multimodalidade e Discurso Publicitário: imagens dinâmicas em foco 66

4 METODOLOGIA 71

4.1 Delineamento Metodológico da Pesquisa 71

4.2 Constituição e descrição do corpus 72

4.2.1 Questionários de alunos concluintes do ensino médio 72

4.2.2 Publicidade de CLI 73

4.3 Procedimentos de Análise 74

4.3.1 Procedimentos de análise de questionários de alunos concluintes do ensino médio . 75

4.3.2 Procedimentos de análise da publicidade de CLI 76

5 ANÁLISE DOS DADOS 79

5.1 Análise dos questionários 79

5.2 Análise das publicidades 88

5.2.1 Análise da Publicidade do Curso A 88

5.2.2 Análise da Publicidade do Curso B 94

5.2.3 Análise da Publicidade do Curso C 100

5.2.4 Análise da Publicidade do Curso D 105

6 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O DISCURSO DO ALUNO E O DISCURSO PUBLICITÁRIO 114

6.1 A invisibilidade do processo 114

6.2 Foco na oralidade 117

6.3 Esforço e mérito 118

6.4 As emoções: um ponto de divergência entre o discurso do aluno e o discurso publicitário 119

6.5 A eficácia do CLI 121

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

ANEXOS 140

INTRODUÇÃO

> *Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.*
>
> Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

Em minha prática pedagógica como professora de língua inglesa venho dedicando minha atenção aos comentários feitos por alunos e colegas de trabalho a respeito do que constitui o efetivo ensino e aprendizagem da língua inglesa (doravante, LI). Enquanto pesquisadora dos fenômenos discursivos, tenho em mente que essas percepções estão relacionadas a um amplo quadro de referências socialmente compartilhadas, que podem revelar algo sobre a construção discursiva do universo social. Percebo que muito se tem a dizer sobre o assunto. Alunos, professores, pais, propagandas com frequência discorrem sobre o "como", o "porquê" e o "onde" aprender a língua inglesa. Tendo em mente esse cenário social de grande especulação sobre o tema, a presente pesquisa visa à investigação de construções de representações sociais sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

Duas inquietações funcionaram como gatilhos para essa reflexão. A primeira diz respeito às diferentes posturas dos alunos em dois diferentes espaços de aprendizado: o espaço dos cursos de língua inglesa (CLI) e o das escolas regulares ER). Os alunos de cursos privados vêm demonstrando altíssimas expectativas (algumas demasiadamente ambiciosas). O curso em si e o alto investimento parecem despertar nos alunos motivação e confiança no trabalho do professor e da instituição.

Em oposição a essa alta expectativa, está a atitude de incredulidade que observo em muitos alunos da escola regular pública em que lecionei e da escola da rede privada em que leciono no momento da escrita dessa tese. Tal atitude, que venho buscando desconstruir de modo gradual na prática em sala de aula (nem sempre obtendo sucesso), parece estar relacionada a representações em torno do aprendizado de LI que o vinculam a outros espaços e contextos diversos ao da sala de aula da escola regular. Essa conclusão, além de advir de minhas observações enquanto professora e de relatos de colegas de profissão, foi apresentada por pesquisadores da Linguística Aplicada, como Paiva (1991, 2005, 2006, 2014),

Tavares (2002); Souza (2011), Barcelos (2014), dentre outros que discorrem sobre a descrença direcionada ao aprendizado de LI em escolas regulares.

Durante o período em que lecionei nessa instituição pública de ensino (2016 e 2017), surpreenderam-me os relatos de um grande número de alunos, tecendo comentários que me levavam a crer que não tinham qualquer perspectiva de aprender inglês na escola. Por outro lado, os alunos pareciam ter em mente diversas respostas sobre o que determina se um aprendizado será bem-sucedido ou não e quais as consequências do sucesso e do fracasso na aprendizagem. Muitos alimentavam a ideia de que deveriam conseguir se matricular em um curso livre de inglês para progredirem em suas habilidades com a língua. Eles frequentemente se referiam à falta de um nivelamento, ao tempo limitado, à infraestrutura e a outros elementos que, na visão deles, dificultavam o aprendizado na escola. Os alunos frequentemente manifestavam também a ideia de que precisariam ter vivência em outros países para conseguir alcançar seus objetivos com a língua. Na maioria dos casos, portanto, as soluções apresentadas nas conversas informais com alunos apontavam para um aprendizado dependente de poder econômico.

Vale ressaltar que, no período em que lecionava nessa escola, havia um projeto em andamento, vislumbrado por colegas, que visava promover a autonomia dos alunos por meio de uma troca de ideias entre diferentes turmas sobre possíveis formas de se desenvolver a proficiência linguística. Sendo assim, os alunos se encontravam em um contexto de debates e busca por recursos que possibilitassem seu aprendizado.

À época em que finalizava minha experiência como professora na instituição, cursava uma disciplina chamada Análise do Discurso, Ensino e Aprendizagem no Posling do CEFET-MG, a qual despertou meu interesse em investigar o universo discursivo da sala da aula. Dada a inquietação que essa aparente desvalorização do ensino de LI em ERs despertava em mim e, aparentemente, nos alunos também, julguei que seria relevante, ao final do ano, coletar informações por escrito de alunos no final da fase escolar. Sendo assim, ao final do ano, apliquei questionários para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio que se dispuseram a respondê-los. A opção por alunos concluintes do ensino médio se deu pela perspectiva de ter acesso a uma visão do ensino já estabelecida ao longo de anos em contato com o ensino de LI em escolas regulares.

A segunda inquietação que motivou a presente pesquisa está relacionada à primeira e diz respeito às mensagens publicitárias de cursos de língua inglesa veiculadas de modo intenso no meio televisivo e na internet (dentre outros). Tal inquietação se deve à apresentação categórica das supostas soluções para as barreiras do aprendizado de LI. São apontados os erros de outros cursos, a metodologia considerada eficaz (em alguns casos milagrosa), condições que atendem às demandas de flexibilidade dos alunos e outras características que corroboram para a promoção dos cursos. Além da apresentação dessas soluções milagrosas, tais mensagens colocam o aprendizado da língua como um requisito indispensável para o sucesso em vários âmbitos da vida de um indivíduo. Nesse sentido, são apresentadas verdadeiras histórias de sucesso pessoal, acadêmico e profissional vividas por indivíduos que, na narrativa publicitária, passaram pelos processos de ensino e aprendizagem ofertados.

Essas são observações iniciais que se fazem em um primeiro contato com as publicidades, mas que, como pude perceber, deveriam ser aprofundadas em uma análise discursiva dos elementos verbais e imagéticos que as compõem. Tal apresentação de cenários prósperos em que os sujeitos realizam conquistas e manifestam satisfação pessoal ou profissional se relaciona aos sujeitos que a publicidade persuasivamente constrói para serem tomados como meta do espectador da publicidade. Nesse sentido, a proposta de Ryan e Irie (2014) a respeito dos “eus” possíveis e “eus” imagináveis orienta as discussões sobre essa subjetividade discursivamente construída no discurso publicitário. Verificou-se, portanto, a necessidade de se investigar esse fenômeno midiático da construção de representações sociais pela publicidade, bem como as possíveis recorrências dessas representações nas falas dos alunos.

O conceito de representação social, discutido por autores de variadas áreas de conhecimento, é compreendido aqui em uma perspectiva sócio-construtivista, tendo como ponto de referência pesquisas inseridas na Psicologia Social, havendo também revisão teórica dos preceitos estabelecidos nos Estudos Culturais. Na perspectiva de Stuart Hall (2003), as representações constituem uma parte crucial do processo pelo qual os membros de uma cultura produzem sentido. A proposta do autor possibilita a elaboração de uma base para as discussões em torno do papel da linguagem enquanto sistema simbólico primordial na construção das representações sociais.

Na visão dos autores que embasam a aplicação do conceito de Representação Social nesta pesquisa (HALL, 1997, MOSCOVICI, 2003, JODELET, 1995), as representações são construções da realidade que se dão no social pelo uso da linguagem (verbal ou não-verbal). Foi adotada, portanto, uma perspectiva que compreende o caráter público e social da linguagem, que reconhece que não são as coisas por si só, nem os indivíduos que usam a língua que fixam o sentido na linguagem: “As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos.” (HALL, 2003, p.25). Essa é a chamada abordagem construtivista ao sentido na linguagem, ela pressupõe que não podemos confundir o mundo material, onde coisas e pessoas existem, com as práticas simbólicas e processos, por meio dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam.

Não foi averiguada, até o momento da escrita desse texto pesquisas com abordagem semelhante à que se propõe nesta tese. Alguns pesquisadores se interessaram pela representação do ensino e da aprendizagem de LI na perspectiva de alunos do curso de Letras (PACHALSKI, 2005; BRANCO, 2005; OLIVEIRA, 2017). Outras publicações se interessaram pela visão do professor a respeito do ensino e da aprendizagem de LI (ONO, 2007; ORNELLAS, 2010; DAVEL, 2015). Partindo das diretrizes teóricas da Análise do Discurso de linha francesa, Lima (2010), por exemplo, investiga a incorporação de metáforas construídas em propagandas de cursos de línguas nas falas de alunos ingressantes de um curso de Letras. Tal pesquisa averiguou que os discursos dos alunos do curso de Letras incorporam diversas metáforas propagadas pelas publicidades de cursos de idiomas. Na perspectiva do presente trabalho, tal processo de ressignificação do discurso publicitário nas falas dos alunos se dá pela construção social de representações.

Nesse sentido, são delineados os objetivos da presente pesquisa:

1- Analisar como o discurso do aluno representa o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular e nos cursos livres de idiomas;
2- Analisar como o discurso das publicidades de cursos de língua inglesa representam esse processo;
3- Refletir sobre as convergências e divergências existentes entre as representações construídas por alunos e pelas publicidades.

Foram investigadas, portanto, as representações construídas a respeito do ensino e da aprendizagem da LI no discurso discente, focando na perspectiva de alunos concluintes do ensino médio em uma escola regular da cidade de Belo Horizonte. Também há enfoque nas construções operadas pelo discurso publicitário de CLI, acreditando, conforme sugere Jodelet (1995), que tais mensagens corroboram para determinadas visões acerca desse objeto discursivo, influenciando diretamente nossas ações na sociedade.

As publicidades foram selecionadas com base no número de filiais que tais cursos possuem na cidade de Belo Horizonte, pois considera-se que os cursos mais presentes e mais vistos pelos alunos possam ser tomados como mais relevantes ou bem sucedidos na captação de alunos via mídia, desse modo, possivelmente mais eficazes.

A presente proposta de pesquisa ressalta a importância de se observar como as representações construídas nas publicidades de CLI podem ser reproduzidas por atores sociais participantes da Comunidade de Prática (doravante, CP) de aprendizes de LI (SCOLLON, 1998), considerando que esta CP está em interação com a CP de produtores de publicidades de CLI. Evoco, portanto esse conceito como uma forma de enfatizar o fato de que os indivíduos em questão estão em processo de interação social.

Como observa Soulages (1996), as publicidades são reconhecidas como um processo de produção plena de formas culturais, constituindo um dos suportes mais visíveis de representações. A relevância desse gênero discursivo também se confirma, na perspectiva do autor, quando se leva em conta sua onipresença. Temos acesso constante a mensagens publicitárias, uma vez que a visibilidade é um requisito crucial para que estas atinjam a meta de transformar o maior número possível de receptores da mensagem em consumidores dos produtos. Tendo em mente essa ampla dispersão, ressalta-se a relevância de análises que enfocam as representações que circulam em tais suportes. Compreende-se que, a partir da análise dessas construções discursivas, seria possível a elucidação do modo como o discurso publicitário atua na (re)produção de representações dos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Faz-se necessário, nesse ponto, diferenciar dois gêneros: a publicidade e a propaganda. A propaganda tem como função a propagação de ideias e se faz presente, por exemplo, no contexto político. A publicidade, por sua vez, foco deste trabalho, tem a função de comercializar bens. Nessa perspectiva, estariam os cursos de idiomas conferindo ao ensino de LI o status de bem de consumo? Segundo Fairclough (2001), a publicidade contemporânea consiste de um misto de linguagem verbal e imagens visuais, caracterizando-se como discurso estratégico por excelência: é uma questão de construir representações, de apresentar publicamente pessoas, organizações e mercadorias. Nesse sentido, o produtor, o produto e o consumidor são tidos como co-participantes em um estilo de vida, uma comunidade de consumo que a publicidade constrói e simula.

As mensagens publicitárias, por se apoiarem em referências socialmente compartilhadas, podem revelar algo sobre a construção discursiva do universo social. Tais mensagem (re)produzem representações que, por sua vez, têm um papel na regulação de nossas ações na sociedade. Nesse sentido, a construção dos processos de ensino e de aprendizagem de LI operada pelo discurso publicitário de CLI pode interferir no seu modo de ver o mundo e de atuação no mesmo. Tais mensagens podem levantar um olhar de desconfiança às outras oportunidades de aprendizado que podem ser oferecidas a um aprendiz. Essa descrença pode levá-los a almejar os cursos particulares e a rejeitar a possibilidade de evolução no meio escolar ou até mesmo o desenvolvimento pela iniciativa própria e autônoma do aprendiz.

Nesse sentido, parto da rejeição da noção de que as escolas regulares estariam impossibilitadas ou incapacitadas para a tarefa de oferecer o acesso ao aprendizado efetivo de inglês. Compreendendo que uma série de discursos reproduz representações que podem ir ao encontro dessa ideia e aponto a relevância de um estudo que se dedique às representações dos processos de ensino e aprendizagem de LI. A importância de um estudo como esse também se deve ao fato de que estas representações se inserem em um contexto de reprodução de desigualdades sociais, contribuindo para a construção de um cenário discursivo em que poucos e privilegiados têm acesso ao ensino da LI garantido pelo poder de compra da educação comodificada (FAIRCLOUGH, 2001). Tal enfoque em construções discursivas que fortalecem estruturas desiguais da sociedade é o que caracteriza a presente pesquisa como inserida no âmbito da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Este trabalho levanta uma discussão a respeito de um discurso recorrente que circula na sociedade, amplamente influenciado pelas relações de poder. Tal discurso pode atuar na reprodução de desigualdades sociais, ao relacionar as oportunidades de aprendizado ao poder de compra, excluindo grande parcela da população do universo discursivo do aprendizado de inglês. Na perspectiva de Chouliaraki e Fairclough (1999), o objetivo da ACD é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas da vida social. Esta proposta atende, portanto, aos princípios da ACD ao apontar um problema baseado em relações de poder e na distribuição assimétrica de recursos e oportunidades.

As avaliações que os alunos fazem de suas experiências aprendendo inglês em escolas regulares e cursos de idiomas, não podendo ser tomadas como reflexos dos acontecimentos vivenciados pelos mesmos em seus anos de aprendizado, estão carregadas de valores e conhecimentos construídos por esses alunos ao longo dos anos. Nesse sentido, torna-se possível observar as representações que emergem do discurso discente acerca do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa com a aplicação do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

Acredita-se que alunos concluintes do terceiro ano do ensino médio tenham, durante o processo de aprendizagem nas escolas que frequentaram, construído uma visão do que é aprender uma língua estrangeira, qual a importância desse aprendizado e como ele se concretiza. Essa percepção é atravessada pela sua narrativa de aprendizagem, ou seja, pela representação construída sobre suas experiências de aprendizagem. Segundo Paiva (2007), através de narrativas de aprendizagem, as perspectivas individuais de como a língua é aprendida podem revelar experiências e aspectos comuns em um grupo de narrativas e, consequentemente despertar a atenção de professores e pesquisadores sobre fenômenos recorrentes na aquisição da língua.

Uma investigação como esta pode, portanto, revelar manifestações de alunos que passaram por todas as etapas de formação proporcionadas no contexto do ensino regular. Nesse sentido, seria possível fornecer subsídios para uma proposta de atuação na desconstrução de determinadas representações que reproduzam desigualdades sociais. Sendo assim, esta reflexão pode, posteriormente, levantar discussões a respeito de práticas emancipatórias em sala de aula que visem a desconstruir tais representações, pautadas, não no que é, de fato, melhor para o

aluno, mas em interesses econômicos e materiais do lucrativo mercado de ensino de LI.

No que diz respeito à análise das publicidades de cursos de idiomas, foi adotada a proposta de Bezerra (2012; 2017), que elabora um quadro de análise a partir dos construtos da Gramática Sistêmico-funcional (doravante GSF). Visando dar conta das particularidades da imagem em movimento, o autor propõe uma perspectiva complementar à Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006). Esta adaptação da teoria é necessária, segundo o autor, uma vez que o que se fala na obra de Kress e van Leeuwen sobre as imagens em movimento seria insuficiente para dar conta da complexidade das imagens dinâmicas.

Este trabalho se subdivide em seis capítulos. O capítulo um traz uma reflexão a respeito do conceito de Representação Social, havendo revisão bibliográfica bem como problematização de conceitos. Nesta seção, são contemplados autores que tratam das representações sociais com base no campo da Psicologia Social (SPINK, 1993; JODELET, 1995; MOSCOVICI, 2003; BERGER e LUCKMAN, 2009) e nos Estudos Culturais (HALL, 1997; WOODWARD, 1997; POTTER, 2005). Nesta parte do trabalho, é feita também uma discussão a respeito do processo de comodificação de elementos da ordem do domínio social (FAIRCLOUGH, 2001), como é o caso da educação. Trata-se, neste capítulo das particularidades do gênero publicitário e seu papel na dispersão de representações sociais. Neste capítulo, aventa-se também a ideia de que as representações construídas na publicidade se valem de narrativas de si que são construídas por membros da Comunidade de Prática de aprendizes de LI, evoco, portanto, o conceito de “eus-possíveis” e “eus-imagináveis” de Ryan e Irie (2014).

No segundo capítulo traço um panorama das características da dispersão da LI no cenário global. Há uma revisão dos acontecimentos que resultaram na supremacia da LI no contexto da globalização e apontamentos críticos relativos a essa hierarquia arbitrária e sócio historicamente construída. Abordo as condições nas quais os CLI vêm se estabelecendo no país ao tratar de questões de ordem político institucional que circundam a inserção da LI no currículo escolar brasileiro. Por fim, trato de traços identitários marcantes do aprendiz brasileiro, visando compreender o fascínio direcionado à LI por aprendizes de diferentes classes sociais, faixas etárias e contextos.

No capítulo três é lançada luz sobre os aspectos da pesquisa que a associam ao campo da ACD. Neste capítulo consta uma revisão teórica a respeito dos conceitos-chave para o estudo, abordando, a questão do discurso como prática social, passando por preceitos da ACD. A corrente de estudos é revisada com base em seu caráter crítico e seu embasamento linguístico. Os pressupostos da Linguistica sistêmico-funcional são também revisados no capitulo 3, dada sua grande importância para o tratamento da materialidade linguística em trabalhos da ACD (WOODAK, 2004). Neste capítulo, trato também do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e reviso aspectos da multimodalidade, crucial para a análise das publicidades em questão.

O capítulo quatro consiste do detalhamento da metodologia adotada. É feita uma descrição do material de análise, dos alunos participantes, do contexto, bem como dos instrumentos de geração de dados. Neste capítulo, descrevo os procedimentos adotados para levantamento do material de análise, bem como os critérios adotados nesses procedimentos. Em seguida, são abordados os procedimentos de análise, as categorias analisadas e a relação entre as escolhas metodológicas e os objetivos a serem alcançados.

O capítulo cinco traz a análise dos questionários dos alunos com base no Sistema de Avaliatividade e a análise das publicidades com base nos processos descritos por Bezerra (2012; 2017). Neste capítulo reflito sobre as representações construídas em ambos os discursos, observando que visões de ensino e aprendizagem de LI estão sendo (re)produzidas. Trata-se, dessa forma, de um capítulo que visa contemplar os dois primeiros objetivos desta tese.

No capítulo seis é feito um levantamento das convergências e divergências identificadas nas construções discursivas operadas nos dizeres dos discentes e nos dizeres dos vídeos publicitários. Este capítulo representa, portanto, o fechamento das análises, buscando estabelecer as semelhanças entre os dois discursos. Sendo assim, o capítulo 6 visa cumprir o terceiro objetivo deste trabalho: Refletir sobre as convergências e divergências existentes entre as representações construídas por alunos e pelas publicidades.

Nas considerações finais são abordadas as respostas às perguntas de pesquisa, buscando apontar possíveis desdobramentos para propostas futuras. Nesta parte, trato também de pontos que poderiam ser aprofundados posteriormente e

apresento considerações sobre o estudo realizado que poderão contribuir para outros trabalhos na área e para práticas que possam promover mudanças.

1. LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: O CARÁTER REPRESENTACIONAL DA LINGUAGEM

> *[...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas [...]*
>
> Michel Foucault, A Arqueologia do Saber

Este capítulo aborda as Representações Sociais, fenômeno muito estudado no âmbito da Psicologia Social, da Sociologia, da Semiótica, dos Estudos Culturais, dentre outras áreas do conhecimento. Tal fenômeno está relacionado aos processos de produção de sentido por meio da linguagem e conecta o social ao simbólico, uma vez que é por meio dele que, segundo Halliday (1994), o ser humano está capacitado a construir significados sobre a realidade interna e externa a ele. Apresento neste capítulo reflexões acerca do caráter representacional da linguagem contemplando estudos advindos de uma perspectiva cultural, psicossocial, discursiva e identitária (FOUCAULT, 1984; SPINK, 1993; HALL, 1997; WOODWARD, 1997; JODELET, 1995; MOSCOVICI, 2003; POTTER, 2005; van LEEUWEN, 2008; BERGER e LUCKMAN, 2009). Nesta parte do trabalho, também reflito sobre o modo como o ensino vem sendo comodificado discursivamente, problematizando tal fenômeno a partir da visão de Fairclough (2001) sobre a transformação de elementos não mercadológicos em *commodities*. Está presente também, neste capítulo, uma reflexão sobre o papel das mensagens publicitárias na produção de Representações, uma vez que se tratam de textos que necessitam ser amplamente divulgados para que atinjam seus objetivos. No final do capítulo, abordo o modo como as publicidades podem se valer do jogo identitário inerente ao aprendizado de línguas estrangeiras.

1.1 As representações e a construção do universo social

Ao assumir que o fenômeno das religiões é composto por conjuntos socialmente definidos de prescrições, ou seja, fenômenos mentais definidos na ordem da sociedade diante dos quais a consciência social se curva, Durkheim dá o pontapé inicial nos estudos das Representações. Isso ocorre em 1887 e, anos mais tarde, em 1912, quando publica “As formas elementares da vida religiosa”, o autor consolida sua

noção de que existe uma dimensão coletiva do conhecimento, através da introdução do conceito de Representações Coletivas. Nesta obra, Durkheim firma sua proposta de Sociologia do conhecimento com ênfase no aspecto ontológico do social.

Durkheim postula que a consciência coletiva se sobrepõe à consciência individual, uma vez que esta não poderia conceber totalidade superior à sociedade. Ao pensar o fenômeno religioso como representações coletivas e lógicas, a ele é concedido o status epistemológico de representações lógicas e coletivas que dão sentido à vida em sociedade.

No contexto da Psicologia Social, Serge Moscovici propõe a mudança do termo "coletivo" para "social", estabelecendo que tais representações não apenas traduzem conhecimento, mas produzem conhecimento. Nessa nova perspectiva, as Representações surgem das práticas sociais. Com Moscovici, a Teoria das Representações Sociais ganhou notoriedade. Em meados da década de 60, as abordagens linguísticas e semióticas ganharam ênfase nas pesquisas das relações sociais sendo parte da virada linguística, que deu centralidade ao papel do significado como um elemento fundamental para a compreensão do mundo (FAGUNDES, 2009).

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF) está entre as abordagens linguísticas que concebem a Representação como uma ação social contextualizada. Ela trata o texto como fenômeno social condicionado pelo próprio contexto social. A língua é vista como um conjunto de sistemas e possibilidades a partir do qual o usuário opera escolhas (HALLIDAY1985; 2004). Sendo assim, A LSF é uma teoria textual capaz de fornecer subsídios para uma análise linguística que contemple o aspecto representacional inerente ao processo social.

Conforme afirma Halliday (1985), os sistemas linguísticos são uma gama de oportunidades de escolhas e usos, mas tais escolhas não são ingênuas ou aleatórias, pois são carregadas de valores sociais. Tal perspectiva frequentemente alicerça os estudos discursivos em investigações como a realizada na presente pesquisa dada sua compatibilidade com uma visão social do fenômeno representacional por meio da linguagem. Por esta razão, optei por aplicá-la em minhas análises, conforme será exposto nos capítulos subsequentes.

No âmbito da Psicologia Social e dos Estudos Culturais, várias pesquisas se debruçam sobre o conceito de Representações Sociais estruturando uma perspectiva embasada na construção social da realidade (BERGER; LUCKMAN, 2009). Nesse sentido, por mais que as Representações se manifestem como elementos cognitivos,

não se pode restringi-las a esse *status* uma vez que são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum que possibilita a comunicação. Uma perspectiva como essa considera o ser humano como constituído pela linguagem e por sua inserção no social, ao mesmo tempo que participa da construção do meio social em que está inserido através da linguagem.

Os estudos da Psicologia Social buscam superar a separação entre ciência e senso comum, uma vez que ambos são construções sociais sujeitas a determinações sócio-históricas. Sendo assim, não apenas a ciência, como também o senso comum, são tomados com conhecimentos legítimos e promotores de transformações sociais. Para Moscovici (2003), é no senso comum que as representações são construídas e ali precisam ser entendidas.

Compreende-se que, no discurso das mensagens publicitárias e nos discursos dos alunos, há construção de conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem da LI. Tais conhecimentos têm poder de transformação social regulando a prática cotidiana ao mesmo tempo em que são fruto dessas práticas. Reconheço que esses dois (discurso de alunos e discurso da publicidade de cursos de idiomas) não são os únicos suportes para representação do ensino e da aprendizagem da LI, mas ressalto que tais amostras, fazendo parte de um todo que constitui os saberes e crenças acerca desse objeto, constituem um significativo recorte do que caracteriza esse conhecimento que circula na sociedade.

Stuart Hall (1997) considera o processo de representação como um processo chave no circuito cultural, uma vez que conecta sentido e linguagem à cultura. Potter (2005) apresenta duas metáforas para explicar as visões em torno do conceito de representação social: a metáfora do espelho e a metáfora da construção. Tais metáforas, segundo o autor, entram em colapso no momento em que se iniciam as discussões em torno do papel da linguagem para se representar o mundo. No caso da primeira, a linguagem, como uma superfície especular, refletiria as coisas como se estivéssemos diante de um reflexo da realidade, ou seja, a linguagem reflete como as coisas são em suas descrições, representações e relatos. Essa metáfora, conforme apresenta Potter (2005), tornaria as descrições passivas, funcionando como um espelho do mundo.

Hall (1997) também problematiza a metáfora do espelho que tem como base o princípio de que o sentido estaria no objeto, pessoa, ideia ou evento do mundo real. Apesar de compreender que exista proximidade e semelhança entre o objeto no

mundo e os signos visuais que o representam, Hall (1997) recusa a perspectiva que pensa o signo como um reflexo da realidade, uma vez que é necessário levar em conta outros fatores que não são intrínsecos ao objeto representado.

A abordagem da construção seria uma perspectiva que, segundo Hall (1997), reconhece o caráter público e social da linguagem, reconhece que não são as coisas por si só, nem os indivíduos que usam a língua que fixam o sentido na linguagem. Essa é a chamada abordagem construtivista ao sentido na linguagem, ela pressupõe que não podemos " [...] confundir o mundo material, onde coisas e pessoas existem, com as práticas simbólicas e processos, por meio dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam." (HALL, 1997, p. 25)

A metáfora da construção, conforme indica Potter (2005), opera em dois níveis. O primeiro corresponde à ideia de que as descrições e os relatos constroem o mundo ou versões do mundo. O segundo corresponde à ideia de que essas descrições e relatos são, por si só, construções. A ideia de construção, funcionando nesses dois níveis, parece mais apropriada para o autor, na medida em que sugere a possibilidade de montagem e a visão de que diferentes "materiais" (recursos semióticos) poderiam ser usados na construção discursiva de um mesmo evento social.

Também na perspectiva da Psicologia Social, as Representações Sociais são tomadas como construções do sujeito enquanto sujeito social. Esse sujeito não pode ser tomado como produto de determinações sociais nem como produtor independente, pois tratam-se de construções contextualizadas, resultados das condições nas quais ocorrem e circulam. Segundo Jodelet (1989)

> as RS devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação as relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 1989, p. 37)

Berger e Luckman (2009) tratam da relação entre o pensamento humano e o contexto social no qual vivemos. Nesse sentido, a realidade da qual temos conhecimento e a compreensão que temos dela são produtos da vida em sociedade. Na medida em que esta vai sendo construída pelo homem, ele também é por ela construído. O foco central dos autores é a própria construção social da realidade que se daria, dentro da perspectiva adotada no social pelo uso da linguagem. Moscovici

(2003) reforça essa tese e coloca o conceito de representações sociais no centro dessa discussão:

> [...] através da tradição e das estruturas imemoriais, o que nós percebemos e imaginamos, essas criaturas do pensamento, que são as representações, terminam por se constituir em um ambiente real, concreto. Através de sua autonomia e das pressões que elas exercem (mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são "nada mais do que ideias"), elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos que confrontá-las. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível. (MOSCOVICI, 2003, p. 39-40)

Para Moscovici (2003), todas as nossas reflexões e comunicações constituem representações. Para o autor, as representações tornam as coisas familiares, de modo que as pessoas passam a compartilhar um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. A representação de algo está, desse modo, relacionada à sua relevância cultural (SÁ, 1998; KRESS e van LEEUWEN, 2003). Sendo assim, estabelece-se um fenômeno que constitui e é constituído pelo universo social, interferindo no âmbito discursivo e, portanto, na realidade social.

Dessa forma, as Representações Sociais são construções porque são sempre representações de um sujeito sobre um objeto, não podendo ser vistas como reprodução desse objeto: são interpretações da realidade. A relação com o que se considera real é, portanto, sempre mediada por elementos históricos e categorias construídas de modo subjetivo. Por serem significados socialmente construídos, as representações sociais podem ser consideradas como formas de conhecimentos práticos orientados para a comunicação e a compreensão do universo social, material e ideativo em que vive o ser humano (SPINK, 1993).

A Psicologia Social desconstrói o selo de garantia epistemológica, ou seja, a tomada de certos conhecimentos como sendo incontestáveis em razão de seu suporte cientifico. Nesse sentido, ao produzir uma publicidade, os cursos de idiomas contam com o *status* de especialistas no ensino de línguas, o que pode conferir credibilidade a suas mensagens. Na perspectiva da Psicologia Social, no entanto, apesar desse *status* de especialistas, os cursos de idiomas não poderiam ser vistos como transmissores de uma verdade incontestável, uma vez que uma série de fatores

históricos e sociais influenciam nas escolhas feitas na produção das mensagens publicitárias. O estudo das representações construídas por essas instituições de ensino pode revelar um jogo de influência apoiado pela credibilidade de que tais instituições gozam e pela ampla dispersão das publicidades veiculadas.

Sendo assim, conforme sugere Hall (1997), o estudo das representações numa perspectiva discursiva promove o entendimento das relações de poder num meio social e, acredito, ameaça as bases dessas relações através do pensamento crítico. Para o autor, se a relação entre significante e significado é resultado de um sistema de convenções sociais específico, de acordo com a sociedade e o momento histórico, então os sentidos são construídos dentro de uma história ou cultura. Nessa perspectiva o sentido pode ser alterado em decorrência do momento histórico ou do contexto cultural, não podendo nunca ser fixado.

Para Foucault (1984), os discursos são regulados historicamente, de modo que existiriam formas aceitáveis de se representar o conhecimento de um determinado tópico em particular em um momento histórico particular. Ele também estabelece um rompimento com a tradição de se conceber uma separação entre aquilo que se fala (linguagem) e aquilo que se faz (prática). Na medida em que todas as práticas sociais implicam sentido e que os sentidos moldam e influenciam o que fazemos, ou seja, nossas condutas, todas as práticas têm um aspecto discursivo. Desse modo, o conceito de discurso com Foucault passa a abranger, não apenas a linguagem, como também as práticas sociais. Segundo Foucault (1969), o discurso constrói o tópico, define e produz os objetos de nossos conhecimentos, governa a maneira como se pode falar sobre um tópico significativamente. Ele também influencia a maneira como as ideias são colocadas em prática e usadas para regular a conduta das pessoas.

Do mesmo modo, o discurso estabelece fronteiras, delimitando aquilo que se encontra fora do que se considera aceitável em um determinado período. O que se encontra fora dessa barreira, encontra-se fora de determinada formação discursiva, de modo que sempre que os eventos discursivos se referem a um mesmo objeto, compartilham o mesmo estilo e apoiam uma estratégia, uma tendência e um padrão institucionais, administrativos ou políticos, então eles pertencerão, conforme a perspectiva de Foucault (1984), a uma mesma formação discursiva. As condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas), Foucault (1984) escolhe chamar de

“regras de formação”. Essas regras são condições de existência, mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento.

Na presente pesquisa, as Representações Sociais são contempladas a partir de um olhar discursivo. Tomo como ponto de partida a ideia de que os discursos se manifestam numa gama de textos, em condutas e que emergem no interior de uma Formação Discursiva, fazendo referência a um objeto em comum. O ensino e aprendizagem da LI representado por publicidades de cursos de LI e alunos concluintes do Ensino Médio é o objeto discursivo que busco analisar. Assumo que as representações socialmente construídas e construtoras de um universo social, são reguladas sócio-historicamente, obedecendo as regras de formação e influenciando nossas práticas cotidianas.

No entanto, não podemos, sob a pena de nos curvarmos a uma ordem social alheia ao projeto de redução de desigualdades sociais, tomar tais discursos como fixos e imutáveis. A presente pesquisa parte da premissa de que representações socialmente aceitas acerca do ensino e da aprendizagem de inglês podem causar um impacto na conduta dos atores sociais envolvidos na prática pedagógica. Tais representações não podem ser tomadas como imutáveis e devem ser investigadas levando-se em conta seu caráter de construção social:

> Palavras mudam seus sentidos. Os conceitos (significados) ao qual eles se referem também mudam, historicamente, e toda mudança altera o mapa conceitual da cultura, levando diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, a classificar e pensar sobre o mundo diferentemente. Se a relação entre o significante e seu significado é o resultado de um sistema de convenções sociais específico para cada sociedade e para momentos históricos específicos – logo, todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura. Eles não podem nunca ser finalmente fixados, mas estão sempre sujeitos à mudança, ambos de um contexto cultural e de um período ao outro. (HALL, 1997, p. 22)

Estando os sentidos histórica e socialmente estabelecidos, ressalta-se a possibilidade de uma construção do ensino e da aprendizagem de LI que carrega em si um histórico de elitismo e desigualdades. Paiva (2014) ressalta que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais reverberam visões deterministas e excludentes a respeito do ensino e aprendizagem de LI ao ressaltarem que a população brasileira em sua maioria não tem a oportunidade de utilizar a língua estrangeira em contextos comunicacionais (BRASIL, 1998). Tal posicionamento, na visão da autora ignora o potencial de mobilidade social, o acesso a produções culturais e à comunicação on-

line que proporciona para muitos indivíduos essa experiência globalizada. Acrescento que tal posicionamento reforça uma formação discursiva que fomenta desigualdades e vem limitando as experiências de indivíduos que sequer almejam a comunicação com pessoas de outros países por julgarem que isso está fora de seu alcance. No capítulo 2 evidencio os aspectos de poder e desigualdade que permeiam os fenômenos de aprendizagem da LI. Trato também do caso específico do Brasil, onde o ensino e a aprendizagem da LI é fonte de debates acadêmicos e lacunas sociais.

As representações têm, portanto, um papel crucial no processo de comodificação do ensino e a LI vem tendo destaque nesse cenário, uma vez que seu aprendizado é altamente almejado no Brasil. Este *status* de alta valorização da LI é mais aprofundado no capítulo 2. Na próxima seção é abordado o processo de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001) pelo qual passam diversos elementos de domínios societário e que se configura como um problema de ordem discursiva.

1.2 A comodificação do ensino e a reprodução de desigualdades sociais

A investigação das similaridades e divergências entre as representações presentes no discurso publicitário e no discurso do aluno pode demonstrar o modo como as mensagens publicitárias televisionadas interferem na compreensão de alunos sobre o que caracteriza os eficientes processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Coracini (2003) reforça essa tese e argumenta que

> [...] a publicidade desempenha papel fundamental nesse processo [construção do imaginário], uma vez que somos bombardeados por ela diariamente, seja na televisão, em revistas, jornais, outdoors e folhetos de toda ordem. Como consequência, ela age, seja reforçando os valores da sociedade, seja procurando deslocá-los, na tentativa de produzir outros, mais adequados às necessidades do mercado; daí sua grande importância social. (CORACINI, 2003, p. 54)

Na presente perspectiva, tratamos de Representações Sociais e consideramos que a análise de mensagens publicitárias pode revelar aspectos que influenciam na conduta dos indivíduos que atuam no processo de ensino e aprendizagem de LI, uma vez que as representações regulam as práticas sociais (JODELET, 1995).

Compreende-se que os alunos concluintes da educação básica passaram por todo um ensino de língua estrangeira dentro do contexto dos mais recentes[1] documentos que orientam as práticas em sala de aula: A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Tais estudantes também se inserem em um contexto em que o ensino de Línguas Estrangeiras é contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Eles também testemunharam, por mais que não tenham sido contemplados pelo projeto em si, a implementação do programa de governo Ciências sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras.

O contexto do ensino de Língua Inglesa do qual esses alunos foram participantes é caracterizado por amplas reflexões e perspectivas inovadoras sobre o que caracteriza o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e quais paradigmas seriam os mais promissores. Paralelamente a esse contexto em que se observam documentos embasados nas mais recentes perspectivas acerca do ensino de LI, estudos apontam que o curso de idiomas privado vem sendo tomado como parâmetro para a aprendizagem de língua inglesa: Barcelos (2006; 2014); Lima (2010); Souza (2014) e Silva (2020). Esses autores apontam para um consenso em torno da ideia de que, para se aprender inglês, é necessário matricular-se em um curso privado.

Essa visão do curso de idiomas como modelo ideal de local de aprendizagem demonstra uma compreensão de língua e de aprendizado incompatíveis com o que propõem diversos pesquisadores. Tal posicionamento se relaciona à concepção de que o ensino de língua em escola regular deveria seguir uma proposta instrumental e conteudista, algo que se distancia da proposta dos documentos norteadores do ensino no país, que fomentam um ensino da LI pautado na pluralidade de métodos e abordagens, nos multiletramentos e na reflexão sobre a diversidade. Sendo assim, a presente pesquisa direciona esforços para compreender aspectos discursivos e representacionais subjacentes a esse imaginário que confere aos cursos privados o status de local privilegiado para o aprendizado, tomando as escolas regulares como local onde esse aprendizado não se concretiza. Através da análise de questionários

[1] A contemporaneidade é considerada aqui como o momento de escrita desta tese, entre os anos de 2017 e 2021.

que orientam os alunos a discorrer sobre suas percepções e crenças, bem como a análise das amplamente divulgadas mensagens publicitárias de CLI, busca-se ter acesso a essas representações.

Tomando como base o conceito de Comunidades de Prática (doravante, CP) (SCOLLON, 1998)[2], é possível compreender que esses discursos (do aluno e da publicidade) se interconectam em um fenômeno marcado pela interdiscursividade. Para o autor, o ato de assistir uma publicidade (seja na internet, seja na televisão), assim como o ato de produzir uma publicidade, não pode ser tratado como mera ação cognitiva ou textual-interpretativa. Tratam-se de interações sociais nas quais os espectadores reivindicam seus direitos ao envolvimento ou não envolvimento em determinadas questões ou a outros posicionamentos em suas Comunidades de Práticas e, ao fazer isso, reivindicam também identidades para si como participantes. Nesse sentido, leitores e espectadores exercem agência quando se apropriam de textos da mídia ao realizar ações mediadas em suas comunidades de prática.

As mensagens publicitárias, por se apoiarem em referências socialmente compartilhadas, podem revelar algo sobre a construção discursiva do universo social. Tais mensagens (re)produzem representações que, por sua vez, tem um papel na regulação de nossas ações na sociedade. Nesse sentido, a construção dos processos de ensino e de aprendizagem de LI operada pelo discurso publicitário de CLI possivelmente se tornam parte do universo discursivo de alunos e professores interferindo no seu modo de ver o mundo e de atuação no mesmo. Tais mensagens podem levantar um olhar de desconfiança às outras oportunidades de aprendizado que são oferecidas a um aprendiz. Essa descrença pode levá-los a almejar os cursos particulares e a rejeitar a possibilidade de evolução no meio escolar ou até mesmo o desenvolvimento pela iniciativa própria e autônoma do aprendiz. Em oposição a essa tendência, o Currículo Básico Comum, elaborado em 2006 pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para auxiliar os professores do Ensino Fundamental e Médio, alerta para a impossibilidade de transferir apenas para os cursos privados a tarefa de ensinar o idioma:

[2] Uma CP aqui é entendida como um grupo de pessoas o qual em um determinado período de tempo compartilham um conjunto de praticas sociais orientadas para um proposito em comum. No caso, o aprendizado da LI. Este conceito é aprofundado na seção 1.3.

> As lacunas deixadas pela escola pública e a necessidade que a própria sociedade sente de preencher a deficiência na formação do aluno em relação ao domínio de língua estrangeira têm acarretado a proliferação de cursos particulares de idiomas que não podem ser encarados como solução, tendo em vista o seu alto custo, deixa uma grande parcela dos alunos fora do alcance de seus benefícios. É necessário que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio de língua(s) estrangeira(s) durante o período da educação básica (MINAS GERAIS, 2006, online).

Nesta tese, refuto a noção de que as escolas regulares não são capazes oferecer o acesso ao ensino de LI. Compreende-se que uma série de discursos reproduzem representações que podem ir ao encontro dessa ideia e ressalta-se a importância de uma investigação que contemple essa questão discursiva de grande impacto social.

Conforme mencionado anteriormente, esta proposta se insere no âmbito da Análise Crítica do Discurso (ACD), uma vez que levanta discussão a respeito de um discurso recorrente que circula na sociedade, amplamente influenciado por relações de poder. Tal discurso pode atuar na reprodução de desigualdades sociais, ao relacionar as oportunidades de aprendizado ao poder de compra, excluindo grande parcela da população do universo discursivo do aprendizado de inglês.

Fairclough (2001) utiliza o termo “comodificação do ensino” para tratar da transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional. Muito mais do que um floreio retórico, trata-se, na perspectiva do autor, da dimensão discursiva de uma tentativa de reestruturar as práticas de educação sobre um modelo de mercado. O autor explica que esse jogo de sentido operado, dentre outros meios, pelo discurso publicitário de CLI, comodificam o conteúdo da educação linguística, no sentido de facilitar a sua divisão em unidades que são “ensinadas e avaliadas separadamente e podem ser compradas e vendidas como artigos distintos na variedade de mercadorias disponíveis no mercado educacional” (FAIRCLOUGH, 2001, p.258).

Uma breve busca no Google das palavras “publicidade de inglês” resulta em um grande número de exemplos que ilustram essa visão do autor. A figura 1, da qual foram removidas as marcas de identificação do curso, é um desses exemplos:

Figura 1: Publicidade de curso de LI 1



Fonte: https://bit.ly/3c7CoW1

Na figura 1, é possível observar essa divisão por unidades de que Fairclough (2001) trata. A publicidade parte de um todo impossível de se desmembrar em partes e quantificar e o transforma em unidades menores, em produtos simplificadamente apresentados ao destinatário da publicidade como algo a ser dividido em níveis, horas e semanas e, consequentemente, em valores parcelados.

Nesse sentido, o fenômeno da comodificação é também uma questão de gênero discursivo. Fairclough (2001) destaca o papel das publicidades no processo de comodificação do ensino de Língua Inglesa: “A educação é apenas um de uma série de domínios cujas ordens de discurso são colonizadas pelo gênero publicitário” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 258). O resultado disso é, segundo o autor, um conjunto de textos que conjugam aspectos de publicidade com aspectos de outros gêneros de discurso. No caso específico das publicidades de cursos, Fairclough (2001) ressalta a imbricação entre o discurso pedagógico, através das prescrições sobre o que é eficaz e o que não é no ensino de um idioma, e o discurso publicitário estratégico e persuasivo. A figura 2 ilustra esse processo na medida em que são apresentadas, na peça publicitária, questões de ordem pedagógica, que dizem respeito a temas que devem ser discutidos por especialistas na área de ensino de LI como número de alunos por turma, tipo de metodologia e abordagem adequadas e o local de formação do professor:

Figura 2: Publicidade de curso de LI 2



Fonte: https://bit.ly/3uCGpIr

Essa união entre o discurso publicitário e o discurso pedagógico é o que atua na construção da legitimação das representações veiculadas, uma vez que se fala em nome de um processo de ensino tido como altamente eficiente. Essa eficácia é demonstrada no discurso publicitário de diversas maneiras: através da exposição de casos de sucesso, através da opinião de especialistas, através da satisfação do cliente, dentre outras imagens veiculadas. Ressalto nesta pesquisa, outro discurso que vem sendo amplamente articulado ao discurso publicitário no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de LI, o discurso econômico. Muitas publicidades de cursos de inglês focam em metas financeiras dos “clientes” em potencial para interpelá-los, conforme indica a peça publicitária (figura 3) encontrada na mesma pesquisa que mostrou as figuras 1 e 2

Figura 3: Publicidade de curso de LI 3



Fonte: https://bit.ly/3i0BuP0

Fica clara, nesta publicidade, a articulação entre um discurso econômico, o discurso educacional e o discurso publicitário com o objetivo de despertar uma preocupação comum entre possíveis alunos. Representa-se o conhecimento da LI como sendo atrelado ao sucesso financeiro, sem levar em conta que os próprios professores, por exemplo, são muitas vezes mal remunerados e submetidos a contratos pouco favoráveis de trabalho.

Essa imbricação entre discursos de ordem pedagógica e econômica será retomada na análise das publicidades de CLI veiculadas na TV e internet (foco deste estudo). Ressalta-se, portanto, a recorrência de tais construções com o intuito de atrair alunos através da persuasão. Na seção seguinte, direciono o foco para o âmbito das articulações identitárias que estão em jogo nesse processo operado pelas publicidades.

1.3 Discurso Publicitário e Identidades Sociais do aprendiz de LI: a narrativa do "eu"

Soulages (1996) afirma que as publicidades constituem no espaço social um dos suportes mais visíveis de representações sociais. Sua onipresença contribuiu para provocar uma espécie de desdobramento do espectador em consumidor hipotético de mercadorias, mas consumidor efetivo das publicidades. Imagens pregnantes do imaginário social emergem nas mensagens publicitárias o que,

segundo o autor, indicaria que o consumidor deve ser fabricado antes do próprio produto.

> A publicidade age, então, incessantemente, para instaurar identidades, destacando, dos materiais semióticos, traços relevantes, diferenciando dentro do social, por meio de um processo de realização do discurso, figuras e espaços significantes.(SOULAGES, 1996, p. 142)

Na visão do autor, a análise de mensagens publicitárias pode evidenciar o falar publicitário e uma série de normas ora dominantes, ora divergentes ou periféricas. Foucault (2012) ressalta que um discurso pode ser conceituado enquanto rede de signos que se relaciona a outros discursos ou redes de discursos em um sistema que registra, reproduz e perpetua os valores de determinada sociedade. Nesse sentido, o produto, para ser apresentado e promovido pela publicidade, deve ter seus valores e características expostos de modo a endossar os valores próprios da sociedade de consumo naquele determinado contexto histórico. O produto (no caso, o curso de idiomas) será, portanto, transformado em objeto de uma busca ou auxiliar de uma busca dependendo de como se fará a diferenciação do produto com relação a seus concorrentes, buscando estruturar um determinado imaginário social (FOUCAULT, 1984).

Quando os receptores estão afastados e são anônimos, como ocorre na mídia de massa, o produtor da mensagem publicitária deve fazer um esforço para forjar um elo simbólico com os receptores,

> Recorrendo a saberes, normas, valores e universos de referência supostamente partilhados. A partir desse instante, o discurso publicitário vai falar de outra coisa além do produto e pôr em cena uma série de representações do mundo e de seus seres.” (SOULAGES, 1996, p. 150)

Nesse processo, o enunciador deixa de ser o anunciante para se tornar o narrador de uma história ou a figura anônima de um sujeito que mostra. Assim, a mensagem passa para a esfera da narrativa e da história, apresentando significados relacionados aos percursos dos receptores e aos fenômenos de identificação- projeção.

Segundo Ryan e Irie (2014) seres humanos criam e compartilham histórias desde muito jovens. Uma dessas histórias é a história do “eu”. Essa história afeta como vemos nosso passado, como nos vemos agora e nossas trajetórias para o futuro. A habilidade de gerar representações internas do “eu” facilita o planejamento e a regulação do nosso comportamento. “A experiência de participação de simulações mentais de eventos pode funcionar como uma forma de ensaio interno que permite

que possamos antecipar as ações e reações de outros e guia nosso próprio comportamento" (RYAN; IRIE, 2014, p. 109). Os autores consideram como essa tendência humana se aplica aos aprendizes de línguas estrangeiras.

O aprendizado de línguas, acima de qualquer outra atividade educacional, envolve o desejo do aprendiz de expandir sua gama de identidades e de ter contato com outros mundos (PAVLENKO; NORTON, 2007). Mercer (2012) compreende a identidade como uma consciência de si que um indivíduo tem em relação a um contexto social específico ou uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991). O conceito de Comunidade de prática está relacionado ao processo de aprendizagem e identificação. Para os autores, qualquer processo de aprendizagem está atrelado à mudança identitária na medida em que participam das práticas sociais inerentes a essas Comunidades de Práticas (doravante, CPs), os indivíduos mudam de posição no interior dessa comunidade seja para um status de maior domínio da língua ou menor.

Segundo Scollon (1998), uma CP é um grupo de pessoas o qual em um determinado período de tempo compartilham um conjunto de práticas sociais orientadas para um propósito em comum. Sendo assim, defendo que todos os alunos de escolas brasileiras, a partir do sexto ano do ensino fundamental estariam inseridos na comunidade de prática de aprendizes de LI, uma vez que tal disciplina está incluída na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018). Essa comunidade de prática faz parte da sociedade e, portanto, encontra-se numa posição favorável a ser interpelada pelo discurso publicitário dos cursos de LI.

Para muitos aprendizes de línguas, a imaginação é o local fundamental onde o indivíduo negocia identidades, especialmente no caso de aprendizes com pouca oportunidade de contato com falantes da outra língua. Ryan e Irie (2014) consideram que os "eus" possíveis e imaginados são essenciais no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Muito se tem discutido sobre o papel desses "eus" no aprendizado de línguas. Na maioria das pesquisas às quais tive acesso (MIYAHARA, 2015; OXFORD, 2016; OLIVEIRA, 2014), esses elementos são tratados como aliados de aprendizes e professores, uma vez que a representação que o aprendiz constrói do que pode vir a ser caso tenha sucesso (ou insucesso) no aprendizado pode ser um elemento de motivação. Ocorre que o aluno se insere hipoteticamente em contextos almejados ou temidos resultantes de seu desempenho no aprendizado de uma língua

estrangeira e esse imaginário pode o levar a agir de modo a ter mais chances de sucesso na comunicação em LI.

A perspectiva deste trabalho de doutorado, por outro lado, visa compreender o modo como as mensagens publicitárias lançam mão de estratégias que se apoiam nos possíveis "eus" imaginados pelo receptor da mensagem, consumidor potencial do produto vendido. Essa perspectiva está alinhada à visão de Scollon (1998) sobre as CP, uma vez que a publicidade pode se valer das expectativas de crescimento do aprendiz no interior dessa comunidade para elaborar mensagens mais eficazes, ou seja, capazes de captar alunos para os cursos divulgados pela publicidade.

Scollon (1998) trata de modelos de comunicação para compreender as transações efetuadas pela comunicação mediada. A publicidade está localizada no modelo da identidade social em que o produto ou serviço serve para identificar pessoas. Embora Scollon opere uma separação teórica entre a CP de produtores (publicitários) e receptores (espectadores da publicidade), ele atenta para o fato de que tal separação serve a um propósito de teorização, mas não deve ser mantida se levarmos em consideração extensa interdiscursividade de práticas do mundo contemporâneo. De um ponto de vista sócio-interacional, a análise do discurso deve romper essa barreira compreendendo que produtores e leitores/espectadores estão em interação uns com os outros.

O mercado requer que empresas comercializem produtos bem semelhantes. Nesse cenário, para estabelecer seus produtos como diferentes, as identidades da empresa e do consumidor têm que ser construídas. Oferece-se ao receptor do discurso publicitário um cenário no qual ele pode se encaixar através de seu imaginário. Esse cenário é frequentemente representado pela identificação com algum grupo social, pelo sucesso em alguma performance ou pelo êxito profissional. Esse êxito se dá, conforme Scollon (1998), através da movimentação que ocorre no interior das diversas comunidades de prática das quais um indivíduo pode participar. Nesse sentido, evocamos o conceito de "eu" possível e "eu" imaginável de Ryan e Irie (2014) para refletir sobre as narrativas publicitárias.

O "eu" possível representa as ideias que as pessoas têm sobre quem podem vir a ser, quem gostariam de ser ou quem não gostariam de ser no interior das CPs das quais participam. Essas auto-representações mentais guiam o indivíduo em direção ao eu desejado e para longe do eu indesejável. Higgins (1987) teorizou a respeito dos "eus" possíveis e distinguiu três tipos de "eus" que guiam o indivíduo em

sua trajetória: o “eu ideal”, o “eu que devemos buscar” e o “eu de fato”. O eu ideal seria, na concepção de Boyatzis e Akrivou (2006), o elemento chave da motivação, pois emerge de desejos, esperanças, sonhos e aspirações. Nesse sentido, o indivíduo seria levado a tentar reduzir a diferença entre o “eu ideal” e o “eu de fato”. O “eu que devemos buscar” traz uma dimensão social para o processo, ele reflete as expectativas e as obrigações que nos são impostas pelo meio social. Trata-se da percepção do indivíduo sobre aquilo que a sociedade espera que ele se torne. Compreende-se que a publicidade de CLI se vale desse jogo identitário, beneficiando-se daquilo que a língua inglesa atualmente representa para o brasileiro: algo almejado e que traz para aquele que a “domina” status social e identificação com culturas admiradas e dotadas de poder (REVUZ, 2016; SOUZA, 20114; BARCELOS, 2014).

Higgins (1987) desenvolve o conceito de auto-discrepância que reflete a busca do indivíduo por reduzir a distância entre o eu ideal e o eu de fato (resultado da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo), a partir de seus desejos, sonhos, esperanças e aspirações que os motivam. O “eu que deve ser” acrescenta uma dimensão social ao modelo, por ser o modo como o indivíduo percebe as expectativas que os outros têm daquilo que ele deveria ser.

Uma área de imprecisão teórica diz respeito ao ponto de sobreposição entre o eu-ideal e o eu que deve ser. Por pertencermos a CPs variadas, nos é imposta uma série de obrigações de nos conformarmos às normas dos grupos. Em que medida essas pressões não acabariam comprometendo aspirações e sonhos pessoais mais profundos? As versões que outros têm sobre o que é o eu ideal não entrariam em conflito com a versão do próprio indivíduo? O eu ideal é, na perspectiva de Boyatzis e Akrivou (2006), ao mesmo tempo, privadamente conceitualizado e socialmente influenciado.

Revuz (2016) coloca o aprendizado de línguas como uma busca por um outro lugar e destaca a conexão da língua (seja a primeira ou a segunda) com o eu.

> Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar questionar e modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. (REVUZ, 2016, p. 217)

Revuz defende que o “eu” da língua estrangeira não é e não será jamais o “eu” da língua materna e que aprender uma língua é sempre, de certo modo, tornar-se um outro. Paiva (2013), por sua vez, ressalta que “os não-privilegiados lutam para trocar sua identidade por uma mais privilegiada e aprender inglês é, geralmente, visto como uma ponte para uma vida mais bem–sucedida” (PAIVA, 2013, p. 13). Sendo assim, o aprendizado de uma língua estrangeira envolve muito mais do que o mero conhecimento de um conteúdo, podendo representar uma busca bastante significativa para o indivíduo.

Entendo que nossa sociedade é intensamente exposta a representações do que implica o aprendizado da LI e de como esse aprendizado pode impactar a vida de uma pessoa. As auto- representações mentais que guiam as pessoas no caminho de tentarem se tornar a pessoa que gostariam de ser, o “eu” almejado ou de se afastarem da pessoa que temem ser, o “eu” temido são exploradas pela mensagem publicitária com propósitos persuasivos. Nesse sentido, os indivíduos, interpelados pelas imagens de sucesso e insucesso, são levados a se inserir em situações imaginárias, as quais interferem em suas ações. Na perspectiva desse trabalho, essas situações imaginárias se relacionam às representações que circulam a respeito do ensino e do aprendizado de LI e se caracterizam por serem constituídas na e pela linguagem. Essa questão se relaciona aos deslocamentos identitários envolvidos em qualquer processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Aprender a LI para o brasileiro vem adquirindo um significado de ascensão social e de possibilidades de integração no cenário global em constante redução de barreiras. Tendo em mente as relações de poder e o embate indentitário que permeia o imaginário social acerca do ensino e da aprendizagem da LI no Brasil e no mundo, passo ao capítulo 2, um delineamento da trajetória social desse fenômeno educacional tão marcado por desigualdades de acesso.

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

> *Podemos ousar dizer que, definitivamente, não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês. [...] Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. [...] O universalismo da língua inglesa é justamente sua primeira característica.*
>
> Jean-Marie Le Breton, Reflexões Anglófilas sobre a Geopolítica do inglês

O espaço do aprendizado da língua inglesa para aprendizes falantes de outros idiomas frequentemente serve à reprodução de epistemologias e construtos que remetem a relações marcadas pelo pós-colonialismo (PENNYCOOK, 1999; LIN, 1999; MAY, 2001). Diante disso, nesta parte do trabalho, encarrego-me de traçar um panorama do ensino e da aprendizagem de LI no Brasil, buscando elucidar o contexto no qual os discursos foco dessa tese se inserem. Para realizar esta tarefa, faz-se indispensável evocar autores que vêm ao longo dos anos se dedicando à tarefa de pesquisar as particularidades do fenômeno linguístico, político e social que constitui a ampla dispersão da LI (CANAGARAJAH, 1999; RAJAGOPALAN, 2002, 2004, 2014), bem como autores que se dedicam aos estudos em Linguística Aplicada no Brasil como Paiva (1991, 2009, 2013, 2014). Dessa forma, lanço luz também a questões de ordem legislativa, buscando compreender as particularidades desse processo no contexto brasileiro. Por fim, trato das particularidades identitárias do aprendiz brasileiro.

2.1 Política Linguística e Ensino da LI

Para uma reflexão ampla sobre a dispersão da LI como língua de globalização faz-se necessário discorrer sobre as condições históricas desse acontecimento. Trata-se de um fenômeno que vai além do estritamente linguístico, marcado por politicas ideológicas de difusão que deve ser aprofundado para o melhor entendimento do objeto da presente pesquisa.

A LI adquire status de língua global na medida em que há grande sucesso das expedições inglesas de colonização do novo mundo. Da colônia instalada onde hoje fica o território dos EUA, a LI se espalha ao norte, sendo utilizada no Canadá desde o século XV e ao sul, se espalhando pelas ilhas do Caribe. Além dessa ampla dispersão

na América, destaca-se a construção da primeira colônia penal inglesa na Austrália, no século XVIII. Posteriormente, por volta de 1790, caçadores de baleias e pescadores australianos passam a ocupar a Nova Zelândia, visando expandir os negócios. O processo de colonização inglesa se expande ainda por territórios da África e Ásia, consolidando a dispersão da língua em grande parte do território mundial.

Além da expansão colonialista, no século XIX, a Inglaterra toma frente na corrida industrial e a população dos Estados Unidos cresce vertiginosamente fazendo com que sua economia avance de modo intenso. No século XX, essa supremacia econômica dos Estados Unidos é refletida na política, na propaganda, na imprensa e em diversas formas de entretenimento como música e cinema.

A partir da Revolução Industrial, com a ampliação das relações político-comerciais entre países, surge a necessidade de uma língua que possibilite a comunicação em negociações politicas e mercadológicas. O processo de globalização, responsável por quebrar barreiras econômicas, politicas e sociais intensifica essa demanda, na medida em que as fronteiras entre nações passam por uma permeabilização. Isso ocorre enquanto os Estados Unidos se estabelecem como nação mais poderosa do mundo e a Língua Inglesa adquire o status de língua da globalização.

Investidos na ideia de possibilitar essa comunicação mundial pela LI, linguistas vêm propondo projetos que visam uma língua inglesa única buscando a comunicação universal. Dessa forma, Crystal (2003) propõe o *World Standard Spoken English* e Seidlhofer (2011) estabelece o projeto *English* as a Língua Franca. A noção do inglês como Língua Franca se refere ao atual estágio de grande prestígio da LI, sendo o idioma de contato para falantes que têm diferentes línguas maternas. Ambos os projetos ao proporem o uso da LI como língua universal, deixam de contemplar as questões políticas de tal iniciativa. Assim como Crystal e Seidlhofer, Rajagopallan (2004) reconhece que não se pode considerar mais que a LI pertença a um grupo ou espaço geográfico específico. O autor descreve o *World English*, não como um projeto como fazem Crystal e Seidlhofer, mas como um fenômeno linguístico.

Para Rajagopallan (2004, 2014), não há sentido em considerar a LI como propriedade dessa ou daquela nação. Trata-se, portanto de uma língua internacional, não podendo ser monopólio de uma nação. Rajagopallan (2002, 2004, 2014) advoga em favor de considerar a LI como *World English* refutando, inclusive, a denominação

de “nativos”. Para ele, existiria a língua da Inglaterra, a língua dos Estados Unidos, a língua da Austrália e assim por diante. E, em contrapartida, haveria o *World English* estabelecendo um fenômeno linguístico que pertence a todos aqueles que fazem seu uso no dia a dia (por mais restrito que seja esse contato). Esse fenômeno “[...] é fruto da nova realidade engendrada pelo fenômeno que conhecemos como globalização [...]” (RAJAGOPALLAN, 2013, p. 43). De modo semelhante, Canagarajah (2013) propõe como recurso comunicativo a noção de “translíngua”. Tal estratégia, marcada pela alternância de códigos, revela uma postura de reconhecimento dos contextos socioculturais e linguísticos diversos nos quais a aprendizagem pode acontecer.

É impossível refutar a condição da LI como língua marcada pela globalização e amplamente utilizada ao redor do mundo. Atualmente, para cada falante nativo do inglês, já existem quatro falantes não nativos (GRADDOL, 1997, 2006; SIQUEIRA, 2008, 2011). Isso reflete um cenário de intensa internacionalização da língua e sua grande relevância no mundo globalizado.

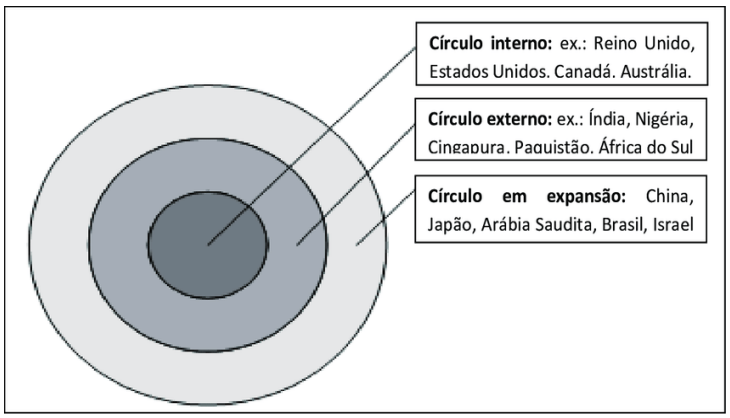
Segundo Luke (2001), colonialismo não pode ser desvinculado do fenômeno da globalização, que determinou a supremacia da LI em relação a todas as outras, conferindo poder simbólico aos nativos da LI. O empoderamento de nações que tem o inglês como língua primordial juntamente com a grande influência contemporânea de forças ligadas à globalização atuam no fortalecimento de iniciativas voltadas para a dispersão do idioma no mundo. Nesse sentido, como ressalta Motha (2006), a ideologia que constrói o ensino da LI para falantes de outras línguas está imersa em questões históricas de submissão do falante não-nativo da LI.

Kachru (1985) foi pioneiro no entendimento da LI como uma língua não homogênea determinada por um conjunto de normas imutáveis. O autor viu a LI como um grupo de variedades com normas locais. Com o objetivo de categorizar os países em suas condições perante a LI de acordo com contextos locais, o autor estabelece três círculos concêntricos do inglês mundial: O círculo interno, o círculo externo e o círculo em expansão. No círculo interno, observam-se países onde o inglês é falado pela maioria da população, como Austrália, Grã-Bretanha, Canadá, dentre outros. No círculo externo, encontram-se países que foram colonizados pela Grã Bretanha e onde, portanto, o inglês exerce uma função importante no dia a dia, como Índia, Nigéria, Paquistão. Por fim, Kachru (1985) define os países do círculo em expansão, que tem pouco contato geo-político com o mundo anglo-saxão.

Nos países do círculo em expansão, o inglês não tem status administrativo, mas é reconhecido como uma língua franca e é bastante estudado como língua estrangeira. É comum que nesses países pertencentes ao círculo em expansão a língua inglesa se apresente como uma *commodity* valorizada devido aos processos de globalização (RAJAGOPALLAN, 2014). O Brasil pertence a esse círculo o que poderia despertar certo encantamento pela língua por um lado e certa ojeriza, por outro, conforme explicita Rajagopalan (2014).

Embora muitos identifiquem imprecisão e, até mesmo, equívoco nesses rótulos, acredito que sejam um bom ponto de partida para entender a relação estabelecida entre o brasileiro e a LI, uma vez que se configuram como uma abreviação útil para classificar contextos de ensino e aprendizagem de inglês no mundo. Sendo assim, a princípio, o Brasil se localiza em um cenário em que a LI não é falada em larga escala, mas onde, nos termos de Rajagopallan (2011), é nutrido um deslumbramento pelo idioma.

Figura 4: Modelo dos círculos concêntricos (Adaptado de Kachru, 1985)



Fonte: https://bit.ly/3fx6u7q

Ocorre que tal valorização atua na reprodução de práticas e representações que fomentam manifestações que submetem o aprendiz da LI inserido no círculo de expansão a uma condição periférica com relação aos falantes nativos da LI. Nesse sentido, há por trás do grande desejo por “dominar” a LI um reconhecimento das vantagens econômicas e sociais de uma “Identidade falante da LI” (MOTHA, 2006).

Rajagopalan (2002) alerta para a questão do imperialismo linguístico, que interfere diretamente no ensino e aprendizagem da LI. Tal fenômeno, intrinsecamente ligado à globalização, propicia um território fértil para propagação de comportamento submisso por parte de aprendizes provenientes do círculo de expansão.

Como ressalta Norton (2001), “se os aprendizes investem na segunda língua, eles o fazem no entendimento de que vão adquirir um amplo espectro de recursos materiais e simbólicos, que lhes darão um aumento de valor no mundo social” (NORTON, 2001, p. 166). Nesse sentido, reforça-se a representação da LI como uma ponte para uma vida mais bem-sucedida. Frente ao grande potencial de sedução da população, cresce um competitivo e multibilionário mercado global que se direciona a partir da adoção de um modelo de ‘inglês padrão’, estabelecido nos centros hegemônicos, para ser difundido e ensinado a bilhões de pessoas em praticamente todo o mundo (SIQUEIRA, 2015).

Na seção seguinte, passo a tratar do histórico da língua inglesa no Brasil, dando continuidade às reflexões sobre o contexto social e cultural no qual circulam as representações em jogo nos discursos analisados.

2.2 A LI no Brasil

Em 1809, Dom João VI decreta como obrigatórias as línguas estrangeiras (doravante LEs) no currículo brasileiro. Ele escolhe as Línguas Inglesa e Francesa com o intuito de facilitar as relações comerciais que Portugal mantinha com Inglaterra e França. Desde então, segundo Santos (2011), devido às recorrentes reformas a que é submetido o ensino brasileiro, a LI vem sendo objeto de debates e reflexões no que diz respeito à sua relevância ou não, às abordagens adequadas, tendo sido até mesmo excluída da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Paradoxalmente, quando a LDB de 1961 retira a obrigatoriedade da LI, o prestígio pelo idioma aumenta:

> Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, e a necessidade ou o desejo de se aprender inglês é cada vez maior. Com a produção cultural estadunidense veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa. Assim, falar inglês nas últimas

> décadas passou a ser um anseio das populações urbanas. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007 s/p)[3].

No período em que a LI não fazia parte do conteúdo obrigatório, houve um retrocesso para o avanço do ensino de LI no Brasil, apesar de haver grande reconhecimento por parte da sociedade da importância do ensino de da aprendizagem da LI (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Não havendo garantia pelas politicas educacionais do ensino de LI em escolas regulares, as classes mais favorecidas buscaram pelo aprendizado de línguas em escolas particulares de idiomas e tem início uma fase próspera para os CLI.

Em 1996, a LDB passa a incluir o ensino obrigatório de uma Língua estrangeira a partir da quinta série (atual sexto ano). Trata-se de um marco na valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas em ER que até o momento eram consideradas como atividades complementares e sem relevância. Desse modo, a LDB tenta retomar a importância da LE como disciplina de formação cidadã dos sujeitos. Além de possibilitar a sua oferta no ensino fundamental e no ensino médio (ABREU; BATISTA, 2011).

Sendo assim, o contexto em que se inserem os discursos analisados nesta tese se caracteriza pela garantia do ensino de LI em escolas regulares do país a partir do sexto ano da educação básica. Configura-se, portanto, um esforço legislativo no sentido de fortalecer a LI no currículo escolar. Paradoxalmente, tais discursos se inserem em um contexto em que ainda ecoa a desvalorização do ensino de LEMs em escolas regulares do país proveniente do longo período de não obrigatoriedade do ensino de LEs, durante o qual a sociedade via nos CLI a única possibilidade de aprendizagem do idioma[4]. Sendo assim, também como herança desse período, identificam-se grande número de CLI que disputam um mercado bastante concorrido no contexto brasileiro.

O aprendizado da LI para brasileiros se mantém objeto de ambição, apesar dos percalços encarados por grande parte dos aprendizes. Dada a dispersão da LI e a comunicação internacional facilitada pela globalização, o idioma vem se transformando num capital simbólico altamente almejado no Brasil onde "está sendo

[3] Fonte: https://bit.ly/2R4QCQb

[4] Os próprios cursos cujas publicidades são analisadas nessa tese foram inaugurados nesse período, como será visto no capítulo 5.

construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar". (RAJAGOPALAN, 2002, p. 115).

2.3 A identidade linguística do aprendiz brasileiro

O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil é marcado pela descrença quanto à possibilidade de a população vir a ter a oportunidade de usar outros idiomas. Essa visão limitante está presente inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os autores do documento advogam que, no Brasil, "[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar LEs como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do pais." (BRASIL, 1998, p.20). Paiva (2014) problematiza tal posicionamento dos PCNs e declara:

> A visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mudança social e atribui um papel elitista ao inglês , ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções culturais, como o cinema e a televisão, para não falar da internet [...] (PAIVA, 2014, p. 35)

Desconsiderando o potencial da internet e a disseminação de formas culturais produzidas em idiomas estrangeiros, o documento fortalece o elitismo que permeia o aprendizado de línguas. Segundo Paiva (1991), a ideia de que os economicamente desfavorecidos não precisam falar inglês está enraizado na cultura brasileira. No entanto, o interesse pela língua independe de classe social, uma vez que aprendizes brasileiros "[...] almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada." (PAIVA, 2014, p. 41). Autores como Norton, (2001); Barcellos, (2014); Revuz, (2016); Souza, (2011) reforçam a ideia de que a busca pelo aprendizado da língua inglesa está intimamente relacionada com a busca pela identificação com um outro dotado de poder e, portanto, com a busca por uma vida melhor.

Paiva (2014) reforça que os aprendizes brasileiros enxergam na aprendizagem da LI uma oportunidade de ascensão social e de pertencimento a uma comunidade imaginada[5]. Em contrapartida, é possível identificar uma série de mecanismos de exclusão (LEFFA, 2009) elaborados veladamente pela sociedade: a difusão da ideia

[5] Nesta tese, partimos do conceito de "eus-possíveis" e "eus-imagináveis" para tratar desse imaginário do aprendiz quanto a seu potencial de inserção na comunidade de aprendizes da LI. Tal conceito dialoga com o de comunidades imaginadas de que trata Paiva (2014).

de que o pobre não precisa aprender uma língua estrangeira; a crença de que a escola não tem condições de ensinar uma língua estrangeira; o descrédito na capacidade do aluno de aprender, materializado na frase: “se ele não consegue aprender nem português, jamais aprenderá a LI.”; a ideia de que o aluno opera a autoexclusão por não querer aprender. Na perspectiva de Leffa (2013), o mecanismo de autoexclusão é o mais sutil e eficiente pois dá a impressão de que é algo que parte do próprio aluno, quando, na verdade trata-se de uma construção social.

Uma outra questão a ser considerada, segundo Leffa (2013) é uma particularidade inerente ao aprendizado de línguas estrangeiras, algo que não se observa em outras disciplinas: tanto o fracasso quanto o sucesso na aprendizagem de LEs não passa despercebido:

> Na aprendizagem de uma língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto. Talvez seja possível que em outras disciplinas a ausência de determinado conhecimento possa demorar um pouco mais para se manifestar [...] No caso da língua estrangeira, no entanto, a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre bem claro para o interlocutor que bastaria falar para provar o contrário. Uma consequência imediata, portanto, dessa impossibilidade de disfarçar o que não se sabe, no caso da aprendizagem da língua estrangeira, é a imediata visibilidade do fracasso. O insucesso também permeia outras disciplinas, mas lá talvez seja mais fácil para o professor fingir que ensina e para o aluno fingir que aprende [...] (LEFFA, 2013, p. 17)

Conforme abordo no capítulo 1, a aprendizagem da LI é uma atividade que se da no interior de Comunidades de Prática, dentro da qual os indivíduos mudam seus *status* conforme avançam em seu desenvolvimento. Estando todos os brasileiros a partir do sexto ano do Ensino Fundamental submetidos ao aprendizado da LI, todos se inserem nessa CP. Observa-se, portanto, no caso do aprendiz brasileiro, uma CP marcada pelo desejo de aprender, marcada pela possibilidade de acesso a uma cultura globalizada e de ascensão social e a descrença nos meios de aprendizagem garantidos pelas políticas de ensino.

Tendo em mente a disputa por controle que permeia o jogo de subjetividades de que se valem as mensagens publicitárias, passo no próximo capítulo a discorrer sobre a Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD). Este campo de estudos, conforme será discutido na próxima seção, considera que a linguagem é também um campo de dominação, podendo legitimar relações de poder e atuar na manutenção

de situações de desigualdade de acesso a recursos como, por exemplo, o conhecimento da LI.

3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

> *A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos hoje fáceis demais.*
>
> Michel Foucault; Verdade, Poder e si mesmo

Neste capítulo, as reflexões se voltam para o campo teórico da Análise Crítica do Discurso, corrente que emerge, segundo Ramalho e Resende (2014), da possibilidade de mudança social e da possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas do universo social. As análises que se inserem neste campo de estudos partem da percepção de um problema baseado em relações de poder, da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais e da naturalização de discursos particulares como sendo universais. Por ter orientação linguística e social, tradicionalmente, a ACD se baseia no paradigma funcionalista da linguagem. A LSF é, portanto, extremamente importante para a análise textual realizada em estudos dentro do campo da ACD (WODAK, 2004). São também abordados nesta seção, portanto, os fundamentos da LSF e as categorias que orientam a análise dos dados no capítulo 4: O sistema de avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) e o paradigma de análise de imagens em movimento proposto por Bezerra (2012; 2017). A perspectiva de análise de imagens dinâmicas de Bezerra (2012) é orientada por meio dos significados ideacionais construídos na imagem. Será feita, dessa maneira, uma elucidação dessa metafunção para esclarecer a proposta de análise visual.

3.1 Análise Crítica do Discurso: representações marcadas por desigualdades

A Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD) caracteriza-se pelo interesse em relações entre linguagem e poder (WODAK, 2004). Ao se interessar por relações mais ou menos explícitas de luta e conflito, tais estudos se ocupam de discursos institucionais, políticos, de cunho social e discursos da mídia. Van Dijk (2008), ao destacar as especificidades dos Estudos Críticos do Discurso, ressalta que estes

estão focados na reprodução discursiva de abuso de poder. Sobre a ACD, o autor afirma:

> A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. (van DIJK, 2008, p. 113)

Negando a tendência de uma ciência "não-valorativa", os analistas críticos do discurso valorizam a percepção de seu papel na sociedade, bem como buscam fortalecer as relações entre o conhecimento acadêmico e a sociedade. Fairclough (2000), ao tratar das mudanças globais em relação ao novo cenário encontrado por analistas críticos do discurso ressalta que em face às grandes questões a serem abordadas como neoliberalismo, feminismo, racismo; não se pode, nem se deve esperar neutralidade de pesquisadores. Ele declara que o comprometimento com o interesse em algum conhecimento emancipatório implica em tomada de partido[6]. O autor ainda defende a não-neutralidade ao declarar que a educação não deve ser vista como mero instrumento para equipar indivíduos para o trabalho, ou seja, não deve servir para suprir a demanda técnica daqueles que controlam a economia. Para Fairclough (2000) a pesquisa crítica é o local onde as universidades podem questionar aspectos da realidade social sem pressão de elementos externos investidos de poder e interesses econômicos.

Fairclough e Wodak (1997, p. 271-280) trazem os principais fundamentos da ACD: Ela aborda problemas sociais; as relações de poder, nesses estudos, são entendidas como discursivas; a sociedade e a cultura são constituídas pelo discurso; esse processo discursivo é caracterizado por um trabalho ideológico; o discurso é histórico; existe mediação da relação entre texto e sociedade; a análise do discurso é interpretativa e explanatória e, por fim, o discurso é um modo de ação social.

A ACD, partindo da noção de que a linguagem é uma prática social, toma o contexto como aspecto fundamental de sua análise. Trata-se, nos termos de Wodak (2004) de uma perspectiva compartilhada de análise, sem grande regularidade metodológica e teórica. O que se compartilha, na visão da autora, é o caráter crítico:

[6] No entanto, isso não deve interferir na objetividade da pesquisa que deve seguir métodos rigorosos de análise para preservar a credibilidade do campo da ACD.

> Em outras palavras, a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso). (WODAK, 2004, p. 225)

Dado seu caráter crítico, três conceitos são indispensáveis para a ACD: poder, história e ideologia. Por esta razão, a relação do texto com o contexto social é sempre relevante e a posição sócio-histórica do discurso é considerada como fundamental. Nesse sentido, fica claro que o discurso

> [...] está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder, a abordagem complexa defendida pelos proponentes da LC e da ACD possibilita a análise das pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais. A partir dessa perspectiva, as estruturas dominantes estabilizam as convenções e as naturalizam, isto é, os efeitos da ideologia e do poder na produção de significados são mascarados, e assumem formas estáveis e naturais: eles são tomados como 'dados'. (WODAK, 2004, p. 226)

Tendo isso tudo em mente, advoga-se que este trabalho está alinhado com os fundamentos teóricos da ACD, uma vez que se ocupa um contexto de reprodução de desigualdades e de naturalização de uma estrutura social condizente com os interesses de entidades dotadas de poder. O mercado de cursos de LI se apropria de um domínio social (educação) cujo propósito não é produzir mercadorias no sentido econômico e o redefine em termo de item de consumo essencial para o sucesso na vida profissional e pessoal. Esse item, na lógica apresentada pelos cursos de idiomas, apenas pode ser adquirido através da contratação dos serviços da empresa divulgada. Segundo Fairglough (2001)

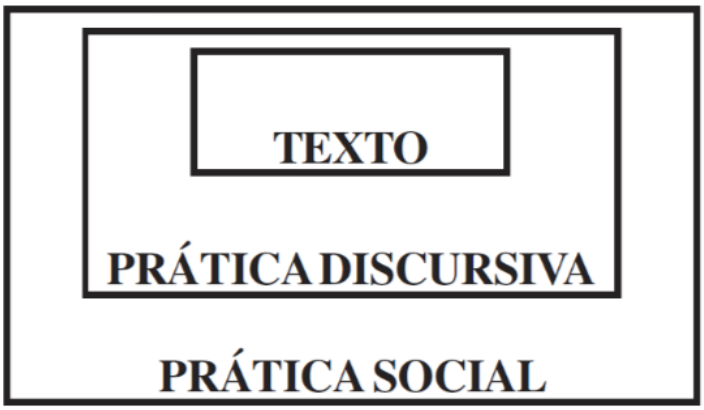
> Em termos de ordens de discursos, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente a ordem do discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria. (p. 255)

A busca das empresas é reestruturar as práticas de educação sobre um modelo de mercado, dando ao cliente o que ele quer e deixando de fora dessa equação, os que não possuem recursos financeiros para "consumir" o curso de LI. O ensino de LI, inserido na ordem do discurso societária, obedece aos princípios do direito à educação, estando em conformidade com o que garantem os documentos oficiais que regulam a educação no país. Quando esse direito é discursivamente distanciado dos menos favorecidos, identifica-se a reprodução de desigualdades sociais e abuso do poder conferido pela visibilidade midiática. Tal questão social apresenta alguns

aspectos semióticos, dentre eles, as mensagens publicitárias, amplamente veiculadas e altamente penetrantes e influentes (van DIJK, 2008)

Estabelece-se, na ACD, uma perspectiva que opere em três níveis: (a) As práticas sociais; (b) As práticas discursivas; (c) Os textos. O caráter emancipatório da ACD se encontra justamente na relação entre prática discursiva e prática social. Quando se busca desnaturalizar crenças que apoiam estruturas de dominação, isto é feito através da investigação de textos que servem de suporte para discursos hegemônicos. Esta é a concepção tridimensional (FAIRCLOUGH, 1989; 1992) que orienta os estudos inseridos na ACD:

Figura 5 – Modelo Tridimensional de Discurso em Fairclough (2001, p. 101)



Fonte: Fairclough (2001, p.101)

Para Fairclough (2001), a concepção tridimensional de discurso seria a união de três tradições analíticas importantes para a Análise do Discurso:

> [...] a tradição de análise textual e linguística detalhada na linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 100)

Nesse sentido, o autor separa os textos das questões de produção e interpretação textual (texto de práticas discursivas) e acrescenta a esse quadro o entendimento do uso da linguagem como prática social, tomando-a como modo de ação historicamente situado. O entendimento da linguagem como prática social

também implica em vê-la como constitutiva das identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento.

O presente trabalho leva em consideração a concepção tridimensional de discurso de Fairclough (2001). No nível do texto, temos as propagandas de cursos de língua inglesa constituídas por material verbal e imagético e também os questionários respondidos pelos alunos. No que diz respeito à prática discursiva investigada, está a hipótese de um modelo de produção textual que corrobora para o fortalecimento de representações do ensino e aprendizagem de LI condizentes com os interesses mercado de CLI. As nuances discursivas do processo de produção do texto publicitário foram descritas com precisão na seção 1.3, quando são abordados os aspectos discursivos e ideológicos da produção de mensagens publicitárias.

A distribuição da mensagem publicitária envolve fenômenos peculiares na medida em que, conforme sugere Scollon (1998), os veículos são mantidos pela publicidade e a publicidade é contratada pelo produtor de determinado bem de consumo ou prestador de serviço. Ocorre a compra de espaços publicitários, o que, nada mais é do que a compra de uma audiência dentre a qual haverá consumidores possíveis para o produto divulgado. Esse processo, já descrito por Scollon em 1998 se mantém na mídia atual incluindo agora as redes sociais. Sendo assim, trata-se de um contexto de grande investimento financeiro por parte das empresas que devem arcar com o preço da produção do texto e da compra do espaço publicitário.

No que diz respeito ao consumo do texto publicitário, trata-se de uma recepção transitória e casual. Ela pode assumir diferentes formas de acordo com os interesses do espectador ou de acordo com diversos fatores que entram em jogo determinando a atenção dispensada ao vídeo publicitário. Esse processo de assistir pode, inclusive, se encaixar no modelo de papel de parede que Scollon (1998) utiliza para tratar de processos comunicativos que não se concretizam seja pela falta de interesse ou pela falta de atenção do destinatário.

Quanto à prática social, temos o próprio processo de comodificação da educação que caracteriza o problema social apontado pela pesquisa. Ao abordar as práticas sociais, Fairclough (2001) recorre aos conceitos de ideologia e hegemonia. No que diz respeito à ideologia, o autor afirma que estas “são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação." (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Ao incorporarem significações que atuam mantendo ou reestruturando relações de poder, as práticas discursivas são investidas ideologicamente. O conceito de hegemonia, foco de constante luta sobre pontos de instabilidade nas estruturas de poder, entra na proposta de Fairclough para elucidar o potencial de mudança. Nesse sentido, compreende-se que a prática social investigada neste trabalho atua na manutenção da conexão entre o aprendizado da LI e o poder econômico, através da reestruturação de um elemento da ordem do discurso societário (ensino), transformando-o em elemento da ordem do discurso mercadológico. Tal manutenção é articulada em um contexto de grande investimento econômico, o que favorece a ampla distribuição desse conhecimento construído.

Este trabalho de doutorado tem a particularidade do interesse em dois discursos diferentes (as respostas de alunos e os textos publicitários) o que pode ser apontado como um elemento complicador no que diz respeito à descrição do processo nos termos do modelo tridimensional de Fairclough. Defendo aqui a ideia de que as comunidades de prática (SCOLLON, 1998) relativas à produção do texto publicitário e as comunidades de prática de aprendizes de LI estão em interação social e que, dado o propósito comunicativo da publicidade, a análise do discurso de membros da CP de aprendizes de LI, pode esclarecer muito sobre o processo de interpelação discursiva operado pelo discurso publicitário.

A teoria sistêmico-funcional da linguagem tem sido referência de estudos linguísticos para a análise textual na ACD. Ao conceberem a linguagem como prática social, os dois campos convergem e passam a ser aliados em pesquisas que visam elucidar questões de ordem discursiva que perpassam problemas sociais vinculados à assimetria de distribuição de recursos na sociedade e à naturalização de visões de mundo que atendem ao interesse dos que detém poder simbólico ou econômico. Por isso, na seção seguinte, trato dos fundamentos da LSF antes de passar às categorias que orientam as análises.

3.2 A Linguística Sistêmico-Funcional

A corrente funcionalista de estudos da linguagem surge para romper com um paradigma que considerava a linguagem de maneira isolada de seu contexto social, ou seja, alheia ao funcionamento real dos atos comunicativos. Halliday (1978) funda a Línguistica Sistêmico Funcional e propõe uma nova forma de abordar a análise linguística. Estudos como o de Halliday (1978) e Halliday e Mathiessen (2004) vão

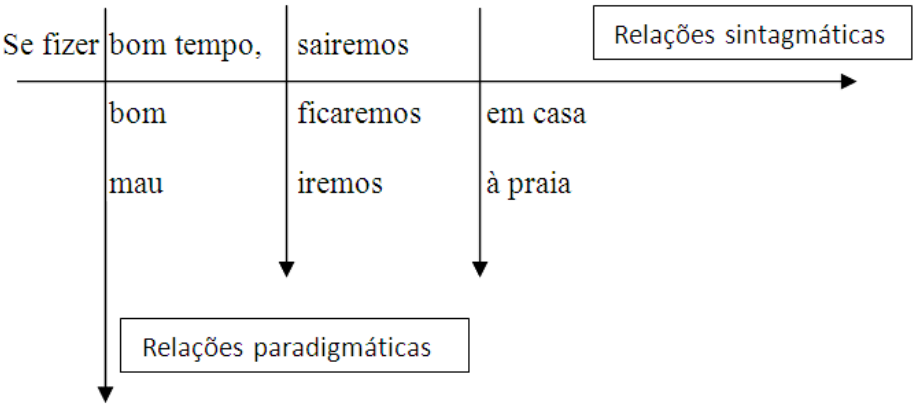
além do nível oracional, rompendo com o paradigma formalista e propondo estudos de linguagem focados em seus usos e funções. Nessa perspectiva o discurso é situado social e culturalmente e os recursos oferecidos pela língua não são mais estudados de modo isolado, mas sim em uma proposta sócio-semiótica, considerando-a como fonte de produção de significados.

Na visão sistêmico-funcional, a linguagem é tomada como um sistema semiótico, a partir do qual, juntamente com os outros sistemas semióticos (imagens, gestos, cores, e outros) o falante/escritor faz uma seleção de recursos para produzir significados. A abordagem é considerada funcionalista e sistêmica uma vez que as escolhas operadas não são necessariamente fruto de ações conscientes. O que fica de fora desse processo também é relevante:

> O que faz com que sistemas semióticos diferenciem-se de outros tipos de sistema é que cada escolha adquire um significado em detrimento a outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Logo, uma escolha feita revela, dependendo do contexto de comunicação, toda uma rede particular de outras escolhas disponíveis no sistema. Assim, aquilo que interessa ao linguista sistêmico é analisar quais escolhas linguísticas foram feitas em um determinado contexto de comunicação e como essas escolhas produzem significados. (SANTOS, 2010, p. 165)

Para entender a linguagem na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, Halliday e Mathiessen (2004) apresentam os dois eixos que organizam a língua, seguindo uma das dicotomias de Sausurre (2006), a relação entre o eixo sintagmático e o eixo paradigmático. O eixo paradigmático é relativo ao nível das escolhas e o eixo sintagmático, correspondente ao nível da estrutura. O eixo sintagmático diz respeito à organização dos elementos da língua em sequências ou estruturas. O eixo paradigmático é o eixo no qual Halliday (1985) desenvolve o paradigma sistêmico-funcional, uma vez que a língua serve de recurso para a produção de significados em contextos sociais particulares, não podendo ser vista como mera sequência de elementos ordenados de modo linear. Conforme pontuam Halliday e Matthiessen (2004, p.23), “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha”.

Figura 6: Relações Sintagmáticas e paradigmáticas



Fonte:https://semioticosblog.wordpress.com/2016/10/23/paradigma-x-sintagma/

A concepção sistêmica da língua advém, portanto, de uma teoria dos significados enquanto escolhas. Pensar a língua, não como um sistema de regras para expressão dos pensamentos humanos, mas sim como um sistema de produção de significados através de escolhas, ressalta seu caráter dinâmico e interativo.

A Gramática Sistêmico-Funcional apresentada por Halliday (2014) propõe uma análise que enfatize a oração, explicando a estrutura gramatical com referência ao significado. Essa análise implica o trabalho com unidades de significação que formam sequências reconhecidas como possíveis pelos falantes de uma determinada língua. Na perspectiva sistêmico-funcional admite-se a existência de uma relação dialética, interna e dinâmica entre o texto e o contexto: “. As escolhas linguísticas constroem o contexto social em que o texto é negociado, ao mesmo tempo em que são determinadas por esse mesmo contexto. Portanto, um não opera sem o outro.” (SANTOS, 2014, p. 169).

Halliday (1985) apresenta sistema discursivos relacionados aos tipos de significados construídos, esses sistemas são as metafunções de tipo ideacional (relativo à representação das experiências na linguagem); o sistema interpessoal (relativo às relações sociais estabelecidas na interação) e o sistema textual (relativo à organização da informação).

Quadro 1: As Metafunções da Gramática Sistêmico- Funcional

Metafunção ideacional	Caracteriza o uso da língua para expressar a experiência, o conteúdo de uma cultura ou de um indivíduo em relação ao mundo. É ela que demonstra a capacidade de um indivíduo de construir significados e representar experiências por meio da linguagem.
Metafunção Interpessoal	Configura as relações entre os participantes envolvidos na interação. Através dessa metafunção é possível observar a maneira com que o falante/escritor organiza sua oração para interagir.
Metafunção Textual	Relaciona-se com a organização textual, sendo responsável pela organização das funções experiencial e interpessoal em um todo coesivo e coerente possibilitando, assim, a comunicação.

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2003)

A LSF vem subsidiando propostas metodológicas em diversos tipos de pesquisas. O próprio Sistema da Avaliatividade, conforme explicitado anteriormente, advém das reflexões quanto ao caráter sistêmico-funcional da língua, estando relacionada aos significados interpessoais. Esta perspectiva se configura como arcabouço teórico-metodológico capaz de atender coerentemente aos objetivos da presente pesquisa uma vez que vai ao encontro da visão de que os significados são construídos por meio da linguagem, através de escolhas realizadas pelos usuários da língua, propondo ferramentas de análise que se apoiam nessa perspectiva.

Na próxima seção passo a discorrer sobre o Sistema de Avaliatividade, descrito por Martin e Rose (2003). Este Sistema é elemento fundamental da pesquisa ao trazer

subsídios de análise dos dizeres de alunos em seus questionários. Conforme será explicitado na seção 2.3, tal sistema, apesar de pertencer ao âmbito interpessoal da construção de significados, atua também na construção de representações.

3.3 Sistema de Avaliatividade

Constantemente, nos eventos comunicativos, expressamos pensamentos, atitudes e opiniões sobre eventos, objetos, fenômenos ou pessoas. No amplo sistema linguístico à disposição dos falantes, encontram-se uma série de recursos para realizar tais avaliações. Para dar conta desse fato comunicativo inerente à comunicação humana, Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) utilizam o termo *Appraisal*, buscando esquematizar essa organização sistêmica em torno dos processos avaliativos. Tal perspectiva é adotada na análise de parte dos dados coletados para este trabalho.

De acordo com os autores, a avaliatividade está ligada à metafunção interpessoal, uma vez que as avaliações estabelecem uma relação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte. Martin e White (2005) se preocupam com a construção de textos na comunidade em que são expressos, com os sentimentos e valores, e os mecanismos linguísticos utilizados para a expressão e comunicação dessas avaliações. Isso indica que

> O fenômeno da avaliação na linguagem, ou seja, os diferentes recursos usados na atribuição de valor a elementos de nossa experiência social, muito mais do que servir como recurso de expressão de opinião, é um instrumento de construção e negociação de valores socialmente compartilhados. (OLIVEIRA, 2014, P. 248)

Tendo como base pressupostos da linguística sistêmico-funcional, o sistema da avaliatividade fornecerá subsídios para a análise dos questionários respondidos pelos alunos. Martin e Rose (2003) direcionam suas reflexões aos significados além da sentença. Os autores têm em mente que a Linguística sistêmico-funcional está alinhada com a semântica do discurso e buscam dar conta dos aspectos linguístico e social inerentes ao fenômeno discursivo. Os autores ressaltam que os discursos devem ser analisados dentro do contexto social, dado o caráter interativo dos textos que são produzidos na relação entre interlocutores. Eles apresentam sistemas discursivos relacionados às metafunções de linguagem, ressaltando que as três se entrecruzam nas práticas de linguagem. A avaliatividade, nesse contexto, estaria relacionada às atitudes negociadas num texto, sentimentos e valores construídos

entre os participantes, que caracterizam significados interpessoais reveladores do caráter interativo do discurso.

Uma série de discursos vem sendo analisada ao longo dos anos tendo como base os construtos relacionados às avaliações feitas pelos falantes/escritores. No caso dos discursos de alunos acerca de suas experiências aprendendo LI em escolas regulares e cursos de idiomas, nosso foco recai sobre as avaliações direcionadas às instituições de ensino regular e cursos privados que frequentaram, aos indivíduos que participaram do processo de ensino e aprendizagem de LI e ao empenho e performance do próprio aluno que responde ao questionário[7].

Conforme explicitado, os questionários respondidos apresentam predominância de avaliações. Por esta razão, priorizamos o sistema de avaliatividade, o qual irá orientar as análises das respostas dos alunos. Tendo em mente os objetivos da presente pesquisa voltados para a construção discursiva de representações sociais, destaco que o sistema da Avaliatividade também é responsável pela construção de representações sociais, uma vez que expressa opiniões, negociando valores socialmente compartilhados. Observe, por exemplo, a fala de um dos alunos que responderam ao questionário: “Pela rede privada passei por um rápido, mas complexo aprendizado da língua.” Esta avaliação presente no dizer do aluno reproduz uma visão do ensino de línguas recorrente em diversos discursos e caracteriza, portanto, uma representação que se difunde no universo social.

A avaliatividade é, de acordo com Martin e Rose (2003), um sistema de sentidos interpessoais. Os recursos da avaliatividade são utilizados para comunicar aos ouvintes ou leitores como nos sentimos, quais são as nossas atitudes acerca de coisas pessoas e processos. Os autores consideram três aspectos da avaliatividade: (i) as atitudes; (ii) como as atitudes são graduadas e (iii) engajamento.

Martin e White (2005, p. 237) descrevem as atitudes de afeto, julgamento e apreciação que “podem ser usados para formar comunidades em torno de sentimento e atitudes compartilhadas.” (p. 237). Para expressar sentimentos, os autores denominam os recursos de afeto; para julgar caráter, recursos de julgamento e para avaliar o valor das coisas, recursos de apreciação.

A expressão do afeto pode ser feita de modo positivo ou negativo e também se diferencia na sua expressão de modo direto ou implícito. O afeto diz respeito à

[7] Esse recorte foi determinado pelas próprias respostas dos alunos, tendo como base os elementos frequentemente mencionados.

felicidade/infelicidade; segurança/insegurança, satisfação/insatisfação que o locutor constrói ao registrar positiva ou negativamente os sentimentos. Ele pode ser manifestado de forma explicita através de adjetivos, verbos, advérbios ou nominalizações; ou de forma implícita, não havendo léxico avaliativo, expresso por meio de significados ideacionais. As emoções expressas pelo subsistema de afeto podem ser divididas em três grupos: (a) (In)felicidade, que caracteriza as emoções comumente associadas ao coração como raiva, tristeza, amor; (b) (In)segurança, relacionada ao bem-estar social, como ansiedade, medo; (c) (In)satisfação, que são as emoções ligadas aos objetivos realizados, como (des)prazer ou tédio.

O juízo de caráter de uma pessoa também pode ser expresso positiva e negativamente e também de modo explícito ou implícito através do julgamento. Entendido como a institucionalização do sentimento, o julgamento se relaciona às atitudes direcionadas ao comportamento humano balizadas por normas estabelecidas por instituições ou por noções de moralidade. Subdivide-se em (a) estima social: relativa às avaliações morais e (b) sanção social: que se relaciona a regras e padrões dentro da legalidade. Nesse sentido, nessa forma de avaliação, observam-se duas possibilidades: o juízo pode ser baseado em opiniões pessoais (admiração ou crítica) ou pode se tratar de um julgamento moral (enaltecimento ou condenação). As coisas também podem ser apreciadas de modo positivo ou negativo. Nesse sentido, os professores, os coordenadores e os colegas poderão ser objeto de avaliação nos questionários analisados.

Sobre a apreciação, os autores afirmam que ela “[...] envolve avaliação de fenômenos naturais e semióticos, de acordo com as formas como eles são valorizados ou não em um determinado campo” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). São avaliações relativas a estética e forma quando o objeto da avaliação é um objeto, uma instituição ou um fenômeno. O subsistema de apreciação pode ser dividido em três tipos. Primeiramente, temos as reações, relativas às reações que os elementos mencionados podem causar nas pessoas. Neste caso, temos reações-impacto (relativo à maneira como algo é recebido, correspondendo ou não a expectativas) e as reações-qualidade (relativa à qualidade que atribuímos a algo). Tem-se também a composição, que pode ser relacionada a equilíbrio ou complexidade do que é objeto de apreciação. E, por fim, tem-se a apreciação por valoração, relativa à inovação, autenticidade ou relevância daquilo que é avaliado. Os autores chamam atenção para

a sutil delimitação das fronteiras entre julgamento e apreciação, razão pela qual, as análises devem ser fortemente vinculadas ao contexto.

No que diz respeito à gradação das atitudes, Martin e Rose (2003) afirmam que um caráter distintivo das atitudes é a possibilidade de gradação. Colocamos, portanto, nossa atitude em uma escala de gradação. A gradação de atitudes pode, segundo os autores, ocorrer de duas formas, uma gradação de força (através de termos que intensificam o sentido) ou uma aplicação de foco (envolvendo o aguçamento ou o abrandamento das atitudes).

Os termos que promovem a ampliação por força são chamados de intensificadores (realmente, extremamente, muito, bastante, etc.). Esses termos permitem que possamos expressar a força de nossos sentimentos e atitudes com relação a algo ou alguém. Os recursos que amplificam a força de atitudes são usados para aumentar ou abaixar o "volume" de nossas atitudes. No que diz respeito à gradação de fronteiras experienciais, são necessários recursos que agucem ou desfoquem distinções aparentemente categóricas. Esses elementos tornam as distinções negociáveis, ou seja, são tomados elementos aparentemente não sujeitos à gradação e estes são submetidos à gradação de foco.

Ao se analisar a avaliatividade nos discursos, é necessário também levar em conta as fontes das atitudes, uma vez que atribuímos atitudes a outros enunciadores quando tomamos a palavra. Os autores utilizam os termos heteroglossia e monoglossia, para se referir, respectivamente, a momentos em que atribuímos a atitude a outro (não o narrador) e a momentos em que a fonte da atitude é o próprio interlocutor. Martin e Rose (2007) usam o termo *engagement* (engajamento) que indica o grau de comprometimento das pessoas com o que expressam em termos de atitudes no discurso. Seria a explicitação ou não da fonte das avaliações.

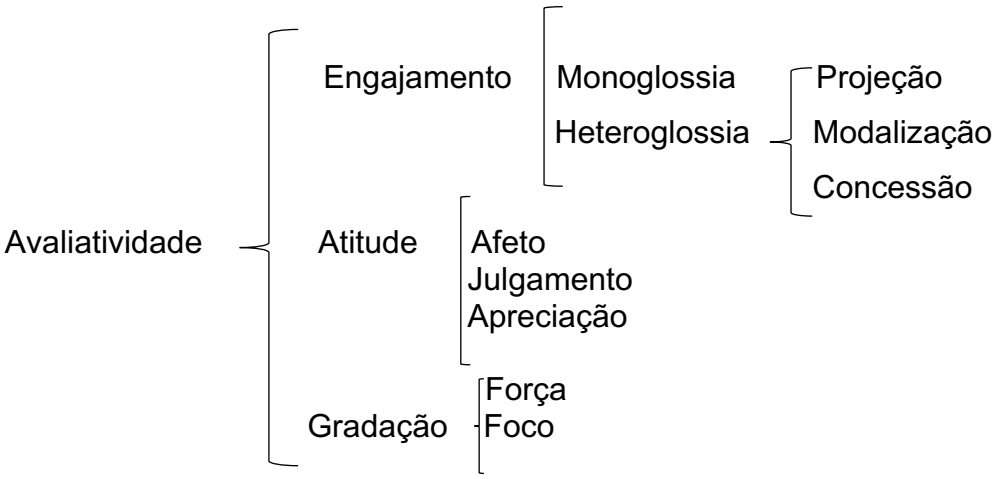
Uma das formas destacadas pelos autores de conferir atitudes a outras pessoas é a projeção. A projeção pode ocorrer na forma de citação do que alguém disse ou apenas do relato do sentido geral dessa fala proferida por outrem. Outra forma de adicionar vozes ao texto, segundo os autores, é a modalização. Para Halliday (1994) a modalidade é o recurso que coloca um espaço semântico entre o sim e o não.

Ainda há o recurso relacionado à heteroglossia, que diz respeito à monitoração das expectativas dos leitores. Os elementos que atuam nessa monitoração são as conjunções concessivas (mas; embora; entretanto, no entanto, etc.). Os continuativos,

assim como as conjunções concessivas, atuam no ajustamento de expectativas dos leitores.

Tem-se, portanto, três principais subsistemas no sistema avaliatividade: (i) Atitude; (ii) Gradação e (iii) Fonte ou Engajamento. A atitude abrange: (a) afeto; (b) julgamento e (c) apreciação. A gradação compreende duas possibilidades: (a) Força e (b) Foco. O Engajamento da avaliação se relaciona a recursos de adição de vozes no discurso via; (a) projeção; (b) modalização ou (c) concessão.

Figura 7: Sistema de Avaliatividade



Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2003, p. 54)

Apesar do Sistema de avaliatividade pertencer à metafunção interpessoal, esse sistema também pode ser realizado por meio dos significados ideacionais (MARTIN e WHITE, 2005). Almeida (2010) ressalta que os significados ideacionais podem ser usados para realizar avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo. Com base nos autores, Almeida destaca ainda que Quando se analisa o sistema de avaliatividade em um texto, é necessário se levar em consideração a avaliação implícita realizada pelos ‘tokens’ ideacionais.

Na próxima seção, é abordada a construção de significados por meio da metafunção ideacional. Essa abordagem dá suporte para o quadro de análise de imagens em movimento utilizada para tratar das publicidades em vídeo.

3.4 O Aspecto Ideacional na Linguagem

Embora os significados ideacionais sejam associados à construção de representações, Halliday (1985) compreende que toda oração exibe em maior ou menor grau os significados interpessoais, ideacionais e textuais. Nesse sentido, assim como Silva (2016), optamos, neste texto, por buscar explorar também o fato de que as representações podem ser construídas no âmbito interpessoal através do sistema de avalitividade. O aparato metodológico utilizado para análise de imagens dinâmicas nesta tese (BEZERRA, 2012) se vale dos significados ideacionais construídos por essas imagens, como será detalhado na seção 2.5 e na seção 3.3.2. Por esta razão, é necessário ter em mente as particularidades da metafunção ideacional que será crucial para a condução das análises do conteúdo visual das publicidades de CLI.

Pelo viés sistêmico-funcional, a metafunção ideacional, que é o uso da linguagem para representar e construir as experiências (processos do mundo físico - eventos, elementos) e interior (processos da consciência - pensamentos, crenças, sentimentos etc.) do falante, "constrói o mundo de experiências gerenciável pelos tipos de processos" (HALLIDAY, 2004, p.170). São seis os tipos de processos, dos quais três são básicos, quais sejam: material (fazer/acontecer), mental (sentir/pensar/perceber) e relacional (ser/estar); e três são intermediários: comportamental, verbal e existencial. O sistema que relaciona esses processos (realizado por grupos verbais), os participantes (realizados por grupos nominais) e, eventualmente, circunstâncias, é denominado Sistema de Transitividade. Através dele pode-se identificar que ações e atividades humanas são representadas no discurso e que realidade está sendo retratada.

A metafunção ideacional expressa as experiências dos seres humanos, ou seja, a realidade que está ao seu redor. Essa dimensão do significado diz respeito à visão da oração como representação. Esse processo se atualiza na língua de duas formas: experiencial (relativo às opções em um sistema de transitividade) e através do componente lógico (relacionado às inter-relações entre orações).

O significado experiencial é o que será abordado neste trabalho. Este componente, por meio do sistema de transitividade, expressa os conhecimentos de mundo das pessoas. Segundo Kress e van Leeuwen (2002), essas representações estão associadas a construções sociais e culturais. Martin e Rose (2007, p. 74) afirmam que "O modelo de experiência humana no centro do significado ideacional,

em todos os idiomas, são processos que envolvem pessoas, coisas, lugares e qualidades."

Os autores declaram que, por mais que em uma perspectiva gramatical, a oração represente uma sequência de palavras, em uma perspectiva discursiva, ela constrói atividades envolvendo pessoas e coisas. O centro dessas atividades são os participantes, os processos e as coisas envolvidas. Para Halliday e Mathiessen (2004), o significado ideacional constrói representações da experiência vivenciada. Nesse sentido, através da língua, é possível estruturar a realidade interna e externa ao indivíduo, postura que vai ao encontro à visão construtivista das representações sociais descritas nesta tese.

3.5 Multimodalidade e Discurso Publicitário: imagens dinâmicas em foco

Partindo da perspectiva de Ferdinand de Saussure, Barthes (1977) foi pioneiro na análise estrutural de imagens presentes em peças publicitárias. Seu objetivo era postular que os signos a serem encontrados nas imagens se relacionam aos signos linguísticos, apresentando um significante e um significado. O autor analisou imagens presentes em publicidades e concluiu que:

> (...) em publicidade, a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem publicitária, e estes significados devem ser transmitidos tão claramente quanto possível; se a imagem contém signos, teremos certeza que, em publicidade, esses signos são plenos, formados com vistas a uma melhor leitura: a mensagem publicitária é franca, ou pelo menos enfática (BARTHES, 1990, p. 28).

O autor dá inicio também a uma reflexão a respeito da relação entre o verbal e o não-verbal, dando o pontapé inicial para que teóricos viessem posteriormente a explorar essa relação em suas discussões e trabalhos. Barthes (1968) estabelece o conceito de ancoragem, dando substância a essa conexão e esclarecendo que a mensagem linguística atua restringindo as possibilidades de polissemia da imagem, explicando-a.

Após Barthes, vários autores exploraram a relação entre o verbal e o visual com foco em mensagens publicitárias (ECO,1997; DURAND, 1973; FLOCH, 1990; SEMPRINI, 1996). O estruturalista francês é reconhecidamente o pioneiro na reflexão acerca da relação entre verbal e visual dando início a outras reflexões que constituíram o campo de estudos da multimodalidade.

Cavalcanti (2017) em sua tese de doutorado retoma o tratamento dado ao conteúdo não verbal de textos até meados da década de 90. O verbal e o não verbal eram tomados como elementos independentes sendo este mero acessório na construção do sentido. Esta situação não se sustentou na medida em que a comunicação humana passou por diversas transformações:

> A evolução tecnológica e a diversificação das práticas comunicativas reconfiguraram o cenário das comunicações no século XXI a ponto de tornarem evidente a insuficiência de estudos linguisticamente orientados exclusivamente para o material verbal (escrito ou falado) para dar conta dos diferentes sentidos gerados por textos digitais ou audiovisuais.(CAVALCANTI, 2017 p. 73)

Sendo assim, nas últimas décadas, uma série de estudos vem se dedicando à descrição de como recursos semióticos além da linguagem verbal constroem sentidos (HEBERLE e MEURER, 2007; KRESS e van LEEUWEN, 2006; PAINTER, MARTIM e UNSWORTH, 2013).

Essa mudança no trajeto dos estudos linguísticos se dá, dentre outros fatores, devido à crescente presença de textos multimodais nas diversas esferas de nossas vidas. Bezerra (2017) observa a prevalência, nesses trabalhos, do tratamento da imagem estática, embora importantes contribuições tenham sido feitas nos últimos anos no sentido de progredir nas análises de textos visuais dinâmicos (BATEMAN, 2007; BEZERRA, 2012; BOHLKE, 2008; IEDEMA, 2009; van LEEUWEN, 1996).

Cavalcanti (2017) observou a escassez de trabalhos sobre multimodalidade com enfoque em mensagens visuais em movimento. Dado o investimento de marcas e produtos em vídeos publicitários, considera-se que tais mensagens tem forte apelo persuasivo e exercem influência sobre o público potencialmente consumidor. Assim como a autora, verificamos que existem poucas produções acadêmicas que abordam a imagem em movimento sistematicamente, sendo que a maioria lança mão de análises que enfocam o conteúdo verbal das publicidades em vídeo ou comentam as imagens sem a instrumentalização fornecida por uma teoria especificamente voltada para a dinamicidade das imagens.

Embora a comunicação humana tenha sido sempre multimodal, a perspectiva da multimodalidade constitui uma revolução no que diz respeito às tendências de análise linguística. Kress e van Leeuwen (2006) consideram que as linguagens verbal e visual possuem maneiras diferentes e formas específicas de realizar sistemas de significação próprios de cada cultura. Assim, o modo como as imagens produzem

sentido não é transparente, trata-se de um processo de codificação, pois imagens, assim como as mensagens verbais, são interpretadas no interior de uma cultura. Então, a comunicação visual numa dada sociedade deve ser entendida com base nas formas e modos de expressão disponíveis naquele contexto específico de comunicação, considerando-se os seus diferentes usos e valores.

Kress e van Leeuwen (2006) explicam que sua Gramática do Design Visual (GDV) é uma extrapolação dos conceitos da GSF de Halliday (1985). Na perspectiva dos autores, os significados que as imagens podem construir se organizam em torno de três domínios semânticos: Representacionais (ideacionais); interacionais (interpessoais) e composicionais (textuais).

O aspecto representacional está relacionado a construções visuais que mostram narrativas ou conceitos. Podem ser eventos, arranjos circunstanciais ou ações. Tais estruturas equivalem aos processos materiais, mentais, comportamentais e verbais abordados na Linguística Sistêmico-Funcional. No trabalho com imagens estáticas, esses processos narrativos se revelam por meio de vetores, como se corpos e elementos da imagem apontassem para uma direção, ou seja, uma meta. A representação de conceitos equivale aos processos relacional e existencial e ocorre por meio da exposição de participantes evidenciando a classificação conferida a eles ou o que simbolizam.

No que diz respeito aos significados interacionais, os autores advogam que o modo como as interações são apresentadas determinam a relação que se constrói entre o produtor da imagem e seu espectador. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), essas relações interpessoais podem ser estabelecidas pelo olhar do indivíduo que aparece na imagem que pode se direcionar ao espectador ou não (demanda ou oferta). O enquadramento da imagem (tomada curta, tomada média ou corpo inteiro) também estabelece uma relação interpessoal, atribuindo níveis de intimidade com o interlocutor. Por fim, a relação interpessoal se estabelece através da atitude, que se apresentam por meio de caráter objetivo ou subjetivo através do maior ou menor envolvimento entre os participantes (ângulo de câmera).

O domínio dos significados composicionais se refere à relação entre os elementos ideacionais e interpessoais, sendo integrados na construção da totalidade da mensagem imagética. Este aspecto também se relaciona ao modo como os significados são realizados pelos diferentes códigos semióticos. A composição está relacionada a três princípios: O valor da informação (sua localização nas zonas da

imagem); saliência (o plano em que o elemento se localiza, bem como tamanho, cor, foco, centralização) e enquadramento (elementos enquadrados ou não em uma mesma moldura, denotando pertencimento ou não em um grupo)[8].

Kress e van Leeuwen, no entanto, enfatizam as imagens estáticas e, apenas no último capítulo da GDV, eles se ocupam de esculturas e de imagens dinâmicas, com a ressalva de que esta é apenas uma primeira exploração do campo. Bezerra (2017) chama atenção para o fato de que os autores em nenhum momento trazem novos conceitos para dar conta das imagens dinâmicas. O que eles fazem é explicitar que os conceitos apresentados em capítulos anteriores também podem ser utilizados para a análise de imagens tridimensionais e imagens em movimento.

Por esta razão, Bezerra (2012 e 2017) traz um quadro analítico para a investigação da imagem dinâmica. As categorias utilizadas pelo autor tem, em boa parte, equivalência com as propostas pela GDV, mas a terminologia sugerida por Painter, Martin e Unsworth (2013) viabiliza um alinhamento mais claro com a terminologia da GSF de Halliday. Isso é importante porque as imagens serão analisadas em termos intermodais com relação ao conteúdo verbal. Tendo sua base teórica moldada pelos construtos da Gramática Sistêmico Funcional, propõe uma perspectiva complementar visando dar conta da complexidade da imagem em movimento. O autor reconhece as contribuições da GDV para os avanços dos estudos em multimodalidade, mas ressalta que tal perspectiva apresenta limitações quando estamos diante de imagens dinâmicas. Bezerra (2017) analisa a representação da mulher no filme “Sex and the City” e contribui para o desenvolvimento dos estudos multimodais ao traçar um panorama das abordagens à imagem em movimento.

Kress e van Leeuwen (2006) na GDV, ao discutirem as representações narrativas, descrevem processos de ação, de reação (percepção), de pensamento (cognição) e de fala. Bezerra (2012) demonstra como possibilidade ideacional para a imagem dinâmica os processos de desejo e emoção, que não são descritos na GDV.

Na imagem estática, conforme descrito pela GDV, o processo de ação é reconhecido pela presença de um vetor que indica movimento, bem como pela presença de pelo menos um ator que realiza a ação. Na imagem dinâmica, a ação é representada pelo próprio movimento.

---

[8] Embora o enfoque de Bezerra (2012; 2017) seja os significados ideacionais, na análise das publicidades em vídeo, evoco procedimentos relativos aos significados interpessoais e composicionais descritos na GDV, na medida em que são relevantes para as reflexões.

Ao transcrevermos imagens dinâmicas, devemos capturar vários quadros a serem dispostos em sequência. Baldry e Thibault (2005) sugerem o desmembramento da totalidade do texto fílmico em partes progressivamente menores. A imagem dinâmica será transcrita com maior ou menor detalhamento dados os objetivos de cada pesquisa. São sugeridos seis níveis de análise: (1) quadros de transitividade visual; (2) shots; (3) subfases; (4) fases; (5) macrofases; (6) texto integral.

Bezerra (2012), tendo o objetivo não apenas de investigar a representação da mulher, mas também compreender a imagem dinâmica como modo semiótico próprio, utiliza os seis níveis de análise. O primeiro passo para ele, portanto, foi dividir o texto integral em macrofases, que são os principais blocos narrativos do filme. Ele opta, em sua pesquisa, por analisar as macrofases da introdução e a conclusão.

Em seguida, as duas macrofases foram divididas em fases. As fases são blocos narrativos menores que apresentam consistência metafuncional, ou seja, tratam do mesmo tema. As fases são, em seguida, divididas em subfases, que são definidas pela manutenção de personagens e processos em shots. Por fim, o texto é transcrito. O autor utilizou os programas ELAN e FastStone Player para capturar os quadros (*frames*) que compõem cada *shot* das macrofases analisadas.

Os quadros são, em seguida colados em um documento *Word* com espaço lateral para as anotações das análises. Depois que as imagens foram analisadas, os resultados foram dispostos em tabelas demonstrativas 1) Das representações de processos e 2) do dinamismo da participação desses personagens nesses processos. esses resultados e suas implicações para a representação da mulher no filme são discutidos pelo autor em sua tese de doutorado. Optei por descrever o processo de análise adotado por Bezerra (2017) por considerarmos sua proposta como sendo adequada tendo em vista os objetivos da presente pesquisa e o material composto por imagens dinâmicas a ser analisado.

Tendo estabelecido a contextualização teórica da pesquisa, passo às questões metodológicas que orientaram essa tese. Na próxima seção, são, portanto, explicitados os procedimentos de constituição do *corpus*, os procedimentos de análise, bem como detalhamentos do delineamento metodológico da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Este capítulo aborda a metodologia adotada na pesquisa apresentada nesta tese. Explica-se o delineamento metodológico da pesquisa, que se enquadra no paradigma qualitativo de cunho interpretativista. Caracterizo, inicialmente, as investigações no que diz respeito a questões metodológicas. Em seguida passo para a descrição dos procedimentos de constituição do *corpus*, abrangendo os questionários e a publicidade analisados. Apresento também os procedimentos de análise que orientaram a proposta de investigar as representações do ensino e aprendizagem de LI no discurso discente e no discurso publicitário.

4.1 Delineamento Metodológico da Pesquisa

Um paradigma pode ser visto como um conjunto de crenças básicas que se referem aos princípios do pesquisador, conforme sugerem Guba e Lincoln (1994). Paradigmas podem ser definidos em termos da natureza da realidade e do que pode ser conhecido sobre ela (aspecto ontológico), em termos da natureza da relação do pesquisador com o que está sendo pesquisado (aspecto epistemológico) e em termos dos procedimentos a serem adotados para se chegar ao conhecimento almejado (metodologia).

A presente pesquisa se aproxima do paradigma construtivista, havendo subjetivismo no que tange ao aspecto epistemológico. Isso pode ser definido na medida em que se busca responder a questões relativas à construção de representações sociais acerca do ensino e da aprendizagem da língua inglesa a partir de uma análise interpretativa. Esta pesquisa também pode ser definida como qualitativa, uma vez que não tem como objetivo final quantificar resultados.

> Pesquisas qualitativas enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que está sendo estudado e as restrições situacionais que moldam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2010, p.8, tradução nossa).

Este estudo visa mostrar como são construídas as representações do ensino e da aprendizagem da LI, através da análise empírica do uso da linguagem verbal e imagética que comporão o *corpus* de análise. De acordo com Denzin; Lincoln et al. (2010), as pesquisas construtivistas tendem ao antifundacionalismo no sentido em que se recusam a adotar verdades e padrões como invariáveis. Nesse sentido, o que se entende como verdade surgiria a partir da relação entre os membros de uma

comunidade. Essa noção vai ao encontro da perspectiva dessa tese, que entende que o modo como os elementos da vida social são percebidos é resultado de um processo sócio-histórico de construção discursiva.

4.2 Constituição e descrição do *corpus*

Nesta parte, passo a discorrer sobre os procedimentos adotados para constituir o corpus da pesquisa. Tais procedimentos subdividem-se em duas etapas: uma para elaboração de questionário e coleta de respostas e uma para seleção e download de arquivo de vídeo editável em ferramenta disponível para tal função.

4.2.1 Questionários de alunos concluintes do ensino médio

Foram analisados 56 questionários respondidos por alunos em fase final do terceiro ano do Ensino Médio. 18 desses alunos nunca frequentaram cursos privados de idiomas, 38 já haviam cursado. O questionário, que pode ser visto nos anexos desse texto, foi aplicado no final do meu último ano dando aulas de inglês como professora substituta de inglês em uma instituição federal de ensino em Belo Horizonte, Minas Gerais em 2017.

As perguntas que constituem o questionário foram fruto de questionamentos que fiz no decorrer de minha experiência na instituição e refletem as indagações que surgiram na medida em que os alunos se expressavam nas diversas conversas que tínhamos sobre aprendizado de LI, autonomia e implicações do aprendizado para o desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo. Enquanto analista do discurso, tinha interesse em coletar essas visões dos alunos e observar que espécie de representações estariam presentes nas respostas aos questionários. Outro fator que me motivou a aplicar o questionário foi a disciplina que cursava no Programa de Pós-Graduação do CEFET-MG: Análise do Discurso, Ensino e Aprendizagem. Essa disciplina, ministrada pelo professor Renato Caixeta da Silva, abriu meus olhos para a possibilidade de investigar um universo discursivo que estava tão próximo de mim: a sala de aula de LI. As perguntas que optei por fazer foram:

> **1) Faça uma descrição da sua experiência aprendendo inglês nas escolas que você frequentou do Ensino Fundamental ao Ensino Médio:**
>
> **2) Você considera que passou por um processo eficaz de aprendizado de Língua Inglesa? Justifique:**

3) Na sua opinião, o que é necessário para se aprender uma língua estrangeira de modo eficaz?

Os questionários foram aplicados em horário que não comprometia o andamento das aulas nem o período de descanso dos alunos. Eles foram informados de que se tratava de uma pesquisa, na qual suas identidades seriam preservadas e de que a participação era voluntária, não havendo vantagens a serem obtidas por quem desejasse participar nem prejuízos aos que optassem por não participar. Os alunos que optaram por participar responderam os questionários à mão e levaram em média 20 minutos para terminar.

As perguntas foram elaboradas a partir de meu interesse em investigar as visões dos alunos sobre o aprender e o ensinar inglês, bem como da curiosidade sobre as narrativas que seriam construídas sobre as vivências desses alunos aprendendo inglês em escolas regulares. Minha expectativa era, portanto, de que as respostas trariam representações sobre o ensino e a aprendizagem de LI em escolas regulares. No entanto, as respostas dos alunos revelaram também representações sobre o aprender e ensinar inglês em cursos livres de idiomas. Tais respostas por parte dos alunos às perguntas feitas não poderia ser ignorado e acabou direcionando meu foco também para os cursos privados, uma vez que a presença desses foi recorrente nos dizeres dos alunos.

A escolha de perguntas abertas foi feita com o objetivo de dar liberdade aos alunos para que pudessem discorrer livremente sobre suas experiências aprendendo inglês em escolas regulares. Diante da presença dos CLI nos dizeres de tantos alunos, o objetivo passou a ser identificar recorrências nas falas desses alunos e explorá-las em paralelo ao discurso publicitário, tão veiculado pelos meios midiáticos.

As falas dos discentes estavam repletas de avaliações das escolas, dos professores, de outros alunos, de instituições privadas de ensino de LI e de si próprios enquanto aprendizes. Por esta razão, o sistema de avaliatividade de Martin e Rose (2003) foi adotado para a análise dessas construções discursivas.

4.2.2 Publicidade de CLI

Optei por analisar 4 propagandas dos cursos com maior número de unidades em Belo Horizonte. Na região metropolitana de Belo Horizonte, encontra-se um

número elevado de cursos de idiomas espalhados pelos diversos bairros e municípios que a compõem. Inicialmente, foi feita uma pesquisa no Google para quantificar essa dispersão de CLIs. Os principais cursos, com maior número de unidades são: *Curso A*, com 20 unidades; *Curso B* com 20 unidades e *Curso C*, com 12 unidades e curso D com 9 unidades. Foram analisadas 4 publicidades presentes nas campanhas publicitárias de 2018/2019, sendo que algumas foram publicadas no final de 2018 e outras no início de 2019, época de maior procura por cursos de idiomas e instituições de ensino no geral. O número de publicidades a serem analisadas foi determinado na medida em que as análises foram sendo feitas e um bom panorama das representações reproduzidas foi sendo estabelecido.

As sequências de quadros a serem analisadas foram definidas com base no roteiro de cada propaganda. Não seguimos, portanto, um padrão, uma vez que cada vídeo apresenta um tipo de narrativa e uma sequência de eventos diferentes.

Os vídeos das publicidades estavam inseridos um uma plataforma on-line e foram baixados diante da possibilidade de serem retirados da rede. Foram selecionados os vídeos com maior número de visualização[9] dentro da plataforma e o download foi realizado por um *software* de *downloads* e conversão de vídeos.

4.3 Procedimentos de Análise

A análise dos dados seguiu perspectivas metodológicas alinhadas com a Gramática Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 2004), compreendendo que a produção dos significados advém de escolhas, não necessariamente conscientes, em um universo de opções disponíveis em uma rede de recuros semióticos. Nesse sentido, as escolhas feitas implicam uma série de escolhas não realizadas, que constituem significados possíveis, mas não concretizados (EGGINS, 1994). Nesta seção, descrevo os procedimentos que possibilitaram a investigação da construção de sentidos pelos questionários e pelas publicidades.

---

[9] Não foi possível quantificar o número exato de vezes que as publicidades foram reproduzidas de fato, porque elas vão ao ar em diferentes formatos, seja pela televisão, por *pop-ups* em sites e redes sociais ou pela própria plataforma de onde foram coletadas. A quantificação foi feita com base no número de visualizações dentro da plataforma *Youtube*.

4.3.1 Procedimentos de análise de questionários de alunos concluintes do ensino médio

Os questionários dos alunos foram analisados com base na perspectiva de Martin e White (2005), observando-se os subsistemas relacionados ao sistema da avaliatividade. Após a leitura das respostas às questões respondidas pelos alunos ficou evidente que o sistema de avaliatividade seria pertinente para a análise dos dados. Todos os alunos fizeram avaliações de diversos tipos de suas experiências aprendendo LI. Sendo assim, foi elaborada uma tabela de cores para fazer as marcações nos questionários. Foram feitas cópias dos mesmos para preservar os originais em caso de erro ou de alterações nas análises. Nesse sentido, as atitudes dos alunos foram divididas em Afeto, Julgamento e Apreciação. Os questionários foram numerados em **A1**, **A2**, **A3**, assim sucessivamente, para facilitar a menção às respostas e retomada através de citações.

À luz do sistema de avaliatividade, as respostas dos alunos foram analisadas dividindo-se as atitudes que manifestaram a respeito da experiência aprendendo inglês. Estas foram categorizadas de acordo com o quadro metodológico de Martin e White (2005). Embora não tenha sido solicitado que os alunos discorressem sobre suas experiências aprendendo em cursos privados, observou-se que, dos 38 alunos que tiveram experiências em cursos privados, 28 optaram por mencionar essas instituições em suas respostas, o que me atentou para a relevância de analisar também as avaliações que foram feitas por esses alunos com relação aos cursos de idiomas.

Os enunciados produzidos pelos alunos foram, em seguida, analisados com base na construção de significados pelo sistema interpessoal da avaliatividade. As representações sobre o aprender e o ensinar inglês em escolas regulares e em cursos de idiomas foram o foco, bem como os participantes dessa prática social.

A escolha das perguntas foi feita a partir do meu interesse enquanto docente e pesquisadora dos estudos discursivos. As questões 1 e 2 se mostraram um campo fértil para a elaboração de avaliações do ensino, dos professores, dos colegas e do próprio aluno. Já a questão 3 (Na sua opinião, o que é necessário para se aprender uma língua estrangeira de modo eficaz?) trouxe avaliações de outros elementos que apareceram nas respostas dos alunos. Embora se trate de uma pergunta mais abrangente, foram recorrentes nos questionários: o foco na oralidade, a dinamicidade e ludicidade e a linearidade do aprendizado que se realiza na compartimentação do

conhecimento. Trata-se de uma questão cujas respostas implicam necessariamente numa avaliação, uma vez que o que os alunos mencionaram é tido como necessário para se aprender uma língua estrangeira. Isso configura em apreciação positiva dos elementos mencionados.

4.3.2 Procedimentos de análise das publicidades de CLIs

A importância dos vários recursos semióticos para a construção do sentido vem sendo foco da atenção de diversos autores há alguns anos (THIBAULT, 2000; IEDEMA, 2001; O' HALLORAN, 2004; KRESS; van LEEUWEN, 2006; BATEMAN, 2007; BÖLKE, 2008; NASCIMENTO; HEBERLE, 2010). O presente trabalho adota uma perspectiva Sócio-Semiótica à análise multimodal, tomando como ponto de partida o fato de que a construção do sentido é socialmente situada. Kress e van Leeuwen (2006) abordam a análise visual com enfoque nas escolhas de recursos imagéticos, considerando que estes têm potencial para construção de sentido e, portanto, podem ser usados na (re)produção de ideologias e relações de poder. Do ponto de vista teórico, esta é a perspectiva adotada aqui.

As publicidades em vídeo analisadas para elaboração desse texto foram investigadas com base nos procedimentos descritos por Bezerra (2012; 2017), que busca elaborar um modelo próprio de análise de imagens dinâmicas. Assim como propõe o autor, esta tese traz um foco ideacional para a análise de imagens dinâmicas, com enfoque nos processos que constroem esses significados[10]. Bezerra (2017) elabora um quadro analítico a partir da terminologia sugerida por Painter, Martin e Unsworth (2013). Para dar conta da descrição dos conceitos referentes a processos e abordar os significados representacionais (ideacionais), Bezerra (2017) opera com as seguintes categorias analíticas: ação; percepção; cognição; desejo; emoção e fala. Para a análise do de imagens dinâmicas devemos, segundo o autor, capturar vários quadros a serem dispostos em sequência.

[10] Conforme se mostraram relevantes durante as análises, significados de nível interpessoal ou composicional foram contemplados para enriquecer as reflexões.

Quadro 2: Tipos de processos em sistemas de significados ideacionais: Imagem dinâmica e linguagem verbal

	SIGNIFICADOS IDEACIONAIS			
PROCESSOS	Potencial de significados visuais	Realizações visuais	Potencial de significados verbais	Realizações verbais
	ação	A própria ação	Ação, acontecimento, comportamento	Processos materiais e comportamentais
	percepção	olhar	Sentido: percepção	Processos mentais e perceptivos
	cognição	Balões de pensamento, gestos faciais, movimento da mão, movimento da cabeça	Sentido: cognição	Processos mentais cognitivos
	desejo	Olhar + expressão facial + tempo prolongado	Sentido: desejo	Processos mentais desiderativos
	emoção	Olhar + expressão facial	Sentido: emoção	Processos mentais emotivos
	fala	Balões de fala, gestos faciais, movimento da mão, movimento dos lábios	fala	Processos verbais e comportamentais

Fonte: Bezerra (2012) apud. Painter, Martin e Unsworth (2013)

O primeiro passo da análise constituiu da divisão do texto integral das publicidades em macrofases. Por se tratar de um texto mais breve, as subdivisões ficam mais simplificadas quando trabalhamos com o gênero publicitário. Nesta pesquisa, as publicidades analisadas foram divididas entre duas ou três macrofases, que são divididas em fases, na medida em que se apresentam cada personagem em sua situação de conflito e de acordo com os momentos do texto. As sequências de *frames* foram, em seguida, coladas em um documento de Word em suas segmentações específicas, deixando espaço lateral para anotações das análises.

As fases foram recortadas em *shots*, que representam a manutenção dos personagens e processos. As falas dos personagens e do narrador foram transcritas manualmente por não se tratarem de textos longos. Posteriormente, os frames

recortados foram colados no corpo da tese e as anotações foram transcritas para o mesmo.

Os frames foram coletados utilizando o programa de computador *ELAN.* Essa perspectiva, na tese de Bezerra (2012) é utilizada de modo a quantificar e analisar qualitativamente a identidade de mulheres construída pela narrativa do primeiro filme da franquia *Sex and the city*. Nesta proposta, no entanto, não haverá quantificação das análises, por duas razões. Primeiramente, as mensagens publicitárias são curtas, e não comportam um alto número de processos. Em segundo lugar, a análise qualitativa se mostrou mais adequada em se tratando de textos publicitários que produzem sentidos relevantes para a pesquisa em poucos segundos de vídeo.

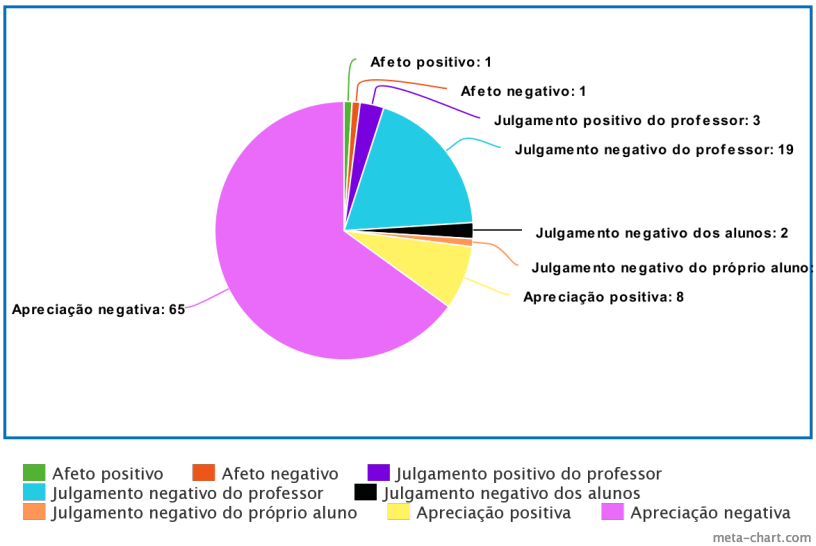
5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os dados coletados são analisados com base nos procedimentos explicitados nos capítulos anteriores. A seção 5.1 trata da análise dos questionários com base no sistema de avaliatividade de Martin e White (2005). Foram observadas as Atitudes dos alunos com relação ao ensino e aos sujeitos participantes desse processo. A seção 5.2 traz a análise das publicidades com enfoque nos processos descritos por Bezerra (2012; 2017). Esta parte do trabalho é direcionada, portanto, ao cumprimento dos dois primeiros objetivos desta tese de doutorado, quais sejam: Analisar como o discurso do aluno representa o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular e nos cursos livres de idiomas e analisar como o discurso das publicidades de cursos de língua inglesa representam esse processo.

5.1 Análise dos questionários

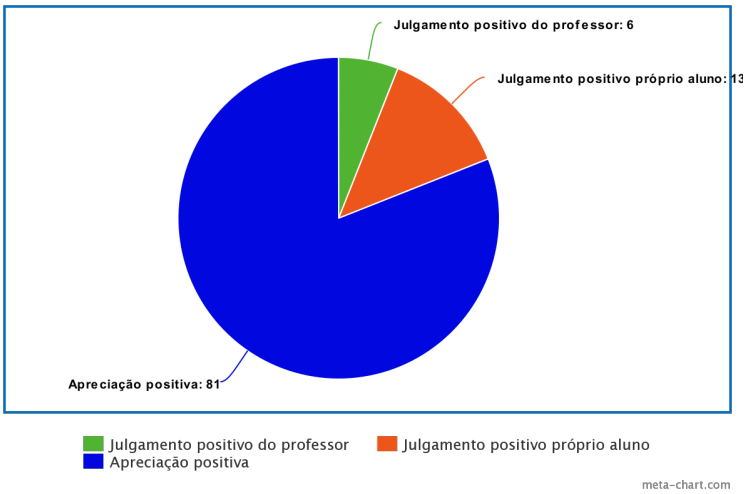
Os quadros 1 e 2[11] representam quantitativamente[12] as avaliações construídas pelos alunos nas questões 1 e 2 do questionário a respeito do ensino, dos professores, dos alunos e do próprio aluno com base em suas experiências em ERs e nos CLIs:

Quadro 3: Gráfico de Avaliações da Escola Regular



[11] Os quadros foram criados utilizando a ferramenta meta-chart, disponível em: https://www.meta-chart.com. Acesso em 12 de dezembro de 2020.
[12] Valores apresentados em porcentagem.

Quadro 4: Gráfico de Avaliações do Curso Livre de Idiomas



Dentre os dados encontrados, registra-se o baixo número de avaliações baseadas em afeto. São exemplos **A33**, **A35** e **A44**. Trata-se de avaliações direcionadas à escola regular:

A33: “Na Instituição X era **mais prazeroso**.”

A35: “A disciplina **exigia muito mais** que outras matérias, o que **tirava o prazer** de aprender.”

A44: “No Ensino Médio, passou a ser **mais aprazível**.”

Inicialmente, quando foi tomada a decisão de aplicar os questionários, supus que o caráter afetivo direcionado à escola regular fosse transparecer na medida em que os alunos revisitassem suas experiências com o ensino e aprendizagem de LI. Avaliações baseadas em prazer ou desprazer; entusiasmo ou tédio; amor ou ódio foram significativas quanto ao conteúdo, embora não tenham sido numerosas. Os alunos que fazem avaliações baseadas em afeto ressaltam o prazer como um valor a ser almejado quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de LI. Esse modo de expressão do afeto está relacionado à variável satisfação/insatisfação descritos por Martin e White (2005). Esse aspecto do afeto abrange as emoções

ligadas à busca de objetivos (prazer, curiosidade e respeito). Assim, tais posicionamentos corroboram para o que conclui Silva (2020), ao analisar representações do aprender línguas em narrativas visuais de sites de empresas de ensino de idiomas. Em seu estudo, o autor aponta para a construção de um ideal para o aprender relacionado, dentre outros aspectos, ao prazer e à descontração. Confirma-se que objetivos e expectativas são construídos no contexto de aprendizagem da LI e que o cumprimento ou não dessas expectativas transparece nos discursos de alunos.

Observou-se, no que diz respeito ao julgamento das condutas de atores sociais, um alto número de avaliações referentes ao professor da escola regular, conforme se verifica em **A1**, **A4**, **A9**, **A10**, **A13** e **A23**. Este indivíduo ainda é tomado como centro do processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola regular, enquanto é apagado das falas dos alunos quando discorrem sobre o contexto dos cursos de idiomas. O tipo mais frequente de julgamento é por estima social, ou seja, os alunos expressam julgamentos com base no critério de capacidade, normalidade ou tenacidade.

Este apagamento do professor no contexto dos CLI pode estar relacionado à visão deste enquanto prestador de serviços impessoal, caracterizado pela relação de consumo que se apoia na mercantilização do ensino. O esvaziamento de agentes humanos dos CLI, seja pelo discurso do aluno ou pelo discurso publicitário, pode indicar o fortalecimento da visão comodificada do ensino em tais ambientes. Abaixo, seguem alguns exemplos da presença do professor da escola regular na fala dos alunos:

A1: “O professor **não se importava**.”
A4: “Os professores **não avançavam com o conteúdo**.”
A9: “Os professores **ministravam ensinos mais básicos, superficiais e necessários**.”
A10: “Durante o ensino médio [...] **tive professores de melhor qualidade** [...]”
A13: “Professores que **não eram presentes, nem dominavam a língua**”
A23: “A gramática foi **bem trabalhada** (pelos professores)”

Nas publicidades, muito se fala do aluno (efetivo ou potencial), de suas aspirações, conquistas e fracassos. Conforme abordado em seções anteriores desse trabalho, o discurso publicitário pode se valer de construções identitárias na tentativa de atrair o consumidor da publicidade e transformá-lo em consumidor de um determinado produto. Ao elaborar o vídeo publicitário em torno de narrativas de busca pelo "eu-ideal", faz-se necessário colocar o aluno/consumidor e a empresa no centro do processo, muitas vezes, apagando outros agentes do ensino e aprendizagem da LI, como o professor.

Em conformidade com essa tendência de centralizar o consumidor, nas avaliações relacionadas ao CLI, encontra-se um número maior de avaliações feitas pelo aluno a ele próprio do que de avaliações feitas com relação ao professor, o que corrobora com a centralização deste aluno e apagamento de outros agentes humanos. O aluno parece notar um desempenho e uma disposição ampliados dentro do contexto dos cursos de idiomas, como podemos observar no questionário de **A28**:

A28: "[...] (nos cursinhos) o desenvolvimento da língua **foi melhor** que no ensino escolar. Porém também acho que em cursinhos **tive mais interesse em estudar** a língua."

Embora tal visão positiva não seja direcionada ao contexto das escolas regulares, é possível ver outros casos em que, o aluno se responsabiliza pelo seu aprendizado nesse contexto, como é observado nos questionários de **A26**, **A27** e **A37,** em que os alunos constroem avalições negativas de si próprios:

A26: "[..] (nas escolas regulares) **o ensino era bom**. No entanto, **não frequentei o ensino de forma correta**."
A27: "Tenho a noção de que **a responsabilidade disso é mais minha**"
A37: "[...] nós alunos continuamos **não levando muito a sério** a matéria."

O responsabilizar-se pelo próprio aprendizado pode ser visto como uma visão do aprendizado de modo multifacetado que implica em reconhecer uma complexidade de elementos em interação que convergem para o desenvolvimento do aprendiz. Tal posicionamento está alinhado com uma visão de aprendizagem que perpassa a

autonomia do aprendiz, o caráter complexo da aquisição de uma LE, bem como outros fatores que podem interferir no processo.

É evidente, no que diz respeito ao julgamento elaborado por alunos, a prevalência de atitudes negativas com relação aos professores de escolas regulares. Tais avaliações constituem-se como julgamentos, por basearem-se em críticas éticas, morais pautadas no que se acredita ser o dever de profissionais da educação. Com frequência, os alunos declaram que os professores parecem não se importar, ou que parecem desanimados e pouco esperançosos. A respeito desse participante, encontram-se julgamentos por estima social (**A34**, **A40**, **A42**) e por sanção social (**A22**, **A55**):

A22: "[...] professores que **não eram presentes** [...]"
A34: "Aulas **fracas**, com professores e alunos **desinteressados**."
A40: "[...] **não é ensinado e cobrado com qualidade e seriedade**."
A42: "[...] os próprios professores **não mostravam interesse de nos ensinar**, a matéria era dada de **maneira frouxa."**
A55: "**Não existe paciência** para que o aluno aprenda."

Em algumas dessas avaliações negativas, os alunos parecem reconhecer falhas estruturais nas escolas (**A30** e **A31**) e vantagens da mesma ordem nos cursos livres que prejudicariam ou facilitariam o trabalho do professor (**A24**). Essas percepções são apresentadas por meio de apreciações:

A24: "(Os cursos livres) forneciam **melhor estrutura** [...]"
A30: "[...] a fórmula de ensino **não era eficiente devido ao tempo de aula** e a sala com **muitos alunos que impede a prática da conversação**."
A31: "[...] a **falta de tempo** devido à extensa grade curricular torna **inviável a prática frequente de aprendizado de uma nova língua**."

Por mais que se avalie negativamente esse professor, observa-se uma cobrança do mesmo pelo aluno, que estabelece uma expectativa de um tratamento com maior individualidade, observando-se particularidades de cada um, conforme exemplificado na fala de **A21** e **A32** e **A53**:

A21: “Os professores **não ensinam**, **acha (SIC) que já devíamos saber**.”
A32:”Acho que há uma **grande dificuldade** na aprendizagem do inglês em decorrência de **não haver acompanhamento individual** [...]”
A53 : “As **poucas aulas** na semana, junto a **pouca comunicação** dos professores **desestimulavam** todo o processo.”

O contexto da escola regular, nesse sentido, é tomado como um ambiente mais humanizado e pessoal, por mais que se cobre do professor condutas pedagógicas consonantes com os mecanismos dos cursos privados. Essas condutas, pautadas no atendimento individualizado e na compartimentação do conhecimento se opõem ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno, estando carregadas de uma visão linear e simplificada do ensino em que o professor ensina e o aluno aprende, apagando-se o protagonismo do aluno em seu próprio aprendizado e outros fatores que afetam o processo. Essa perspectiva privilegia o produto em detrimento do processo e está atrelada a uma visão mercadológica do ensino e da aprendizagem de LI.

O curso privado de inglês parece ser tomado como modelo de êxito no ensino da LI. Os professores que trabalham nessas instituições e outros alunos, no entanto, poucas vezes são mencionados quando esse contexto é avaliado. As instituições são tratadas como entidades impessoais, fortalecendo a visão do ensino como mercadoria.

Não há nenhuma manifestação de apreciação negativa direcionada aos cursos de idiomas, mas há um elevado número de apreciações positivas a essas instituições e seu trabalho. Ao ser o objeto de avaliação do aluno, os CLIs sempre são avaliados de forma positiva, conforme ilustram os exemplos **A5**, **A10**, **A14, A18** . As apreciações positivas têm base em aspectos metodológicos e estruturais de tais instituições, ou seja, temos apreciações de valor e composição. Vale lembrar que, conforme esclarecido anteriormente, não foi solicitado que os alunos comentassem suas experiências aprendendo inglês em cursos de idiomas. Eles deveriam apenas discorrer sobre suas vivências na escola regular. No entanto, quase todos os alunos que já haviam tido a oportunidade de frequentar cursos privados de idiomas optaram por mencionar essas instituições, o que demonstra um discurso espontâneo por parte dos alunos.

A4: “O **nível do curso era maior** e as atividades mais **dinâmicas**.”
A5: “As diferentes metodologias do cursinho **influenciou (SIC) um melhor aprendizado**.”
A10: “Foi **necessária a busca por um curso particular para aprimorar** o aprendizado.”
A10: “(No curso particular), o aprendizado foi **eficaz**.”
A14: “Pela rede privada passei por um **rápido, mas complexo aprendizado** da língua.”
A18: “A escola de inglês **foi essencial para o aprendizado** da Língua Inglesa, pois tem uma **formação completa e intensa**.”
A24: “Ele (o curso) fornecia uma **melhor estrutura e um maior contato com o dioma**.”
A25: “Quando entrei no curso, tive um **aprendizado eficaz** [...] **o desenvolvimento da língua foi melhor**.”

No contexto dos CLIs fica evidente que o ensino é avaliado como um produto, algo que está lá para ser adquirido e não como um processo que envolve a interação entre agentes humanos. Isso é observado pela ausência de menção aos indivíduos (exceto pelo próprio aluno que fala).

A partir da análise das respostas dos questionários, observou-se a predominância de apreciações negativas relacionadas ao ensino em escolas regulares. Encontraram-se apreciações negativas com base em metodologias, estrutura, organização e impressões por parte dos alunos. Encontram-se, portanto, apreciações de composição, valor e reação. Isso indica que os alunos avaliaram negativamente os processos de ensino e fenômenos relativos ao contexto da escola regular. Exemplos de apreciações são encontrados em **A1**, **A2**, **A6**, **A7**, **A9 e A10**:

A1:”Minha experência **não foi boa**, com **apenas uma aula por semana** e **sempre aprendendo a mesma coisa, que se repetia todos os anos**.”
A2: “O ensino de inglês **não é muito forte** e as aulas **não possuem muito conteúdo**.”

A6: “As propostas eram do tipo que **poderia ser melhorado**.”
A7: “Era uma aula **bem básica**.”
A9: “Talvez algumas coisas tenham **deixado a desejar**.”
A10: “Senti **falta do aprimoramento da gramática**”

No entanto, tal ambiente é apresentado como um contexto de interações entre agentes de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, alunos e professores fazem parte desse universo discursivo que se afasta da padronizada e distante entidade empresarial voltada para atender o “cliente”, que é visto como membro de uma comunidade de prática homogênea e desprovido de individualidade.

Com relação à questão 3, “Na sua opinião, o que é necessário para aprender a LI?”, conforme explicitado na parte que elucida a metodologia deste trabalho, foram apreciados positivamente pelos alunos outros elementos que se consideram como sendo necessários ao aprendizado e uma língua estrangeira. Foram recorrentes nas falas dos alunos referências ao foco na oralidade (15 ocorrências), à dinamicidade e ludicidade (10 ocorrências) e à linearidade do processo/nivelamento (12 ocorrências). Tais elementos foram repetidamente mencionados como sendo necessários para o efetivo aprendizado da língua, conforme apontam os exemplos. Considerou-se, portanto, que tais menções constituem avaliações por apreciação. Com relação ao enfoque na oralidade, os alunos expressam que esse é fundamental para o desenvolvimento, conforme demonstram os exemplos **A**$_{11}$, **A**$_{28}$ e **A**$_{39}$:

A$_{11}$**: Falar muito e escutar muito a língua**, que dá uma maior vivência com a língua.
A$_{28}$**: Aulas dinâmicas e faladas**, pois acaba que **quando desenvolvemos a fala conseguimos entender melhor a lógica da língua** e fica mais fácil aprender as regras.
A$_{39}$**:** Um **foco maior na fala** e **treinamento com conversas** para que possamos ter experiência e conseguir manter um diálogo claro com as pessoas.

Alguns alunos mencionam a dinamicidade e a ludicidade como um aspecto importante das aulas para que o aprendizado seja bem-sucedido, como nos exemplos **A**$_{6,}$ **A**$_{53,}$ **A**$_{55}$:

A_6: Trabalhar as 4 competências (Reading, writing, listening e speaking) **de forma dinâmica**.
A_{53}: Além da dedicação do aluno é preciso novos **métodos de ensino mais atrativos para a aprendizagem**, somada a quantidades de aulas expressivas e com matérias de qualidade.
A_{55}: É necessário que além dos métodos tradicionais, sejam adotados também **métodos alternativos, como jogos e outros que excitem o lado participativo dos alunos**.

Por fim, o foco na linearidade do processo de aprendizagem também está presente na resposta de vários alunos como **A_2**, **A_5** e **A_{51}**:

A_2: É necessário que se **comece do básico e haja um avanço** até conteúdos mais complexos
A_5: Acompanhamento contínuo dos conteúdos; **separação dos alunos por grau de conhecimento da língua inglesa** para que haja uma compreensão de toda turma.
A_{51}: **Dividir os alunos entre os que sabem ou já possuem um contato com a língua e aqueles que não possuem um contato. Começar com desde o mais básico e ir evoluindo aos poucos.**

Os alunos expressam, portanto, um posicionamento que ressoa as tradicionais práticas dos cursos particulares de idiomas e seus ideais de compartimentação do ensino e linearidade. O enfoque na dinamicidade e nas atividades “atrativas” também vem sendo recorrente no discurso persuasivo dessas empresas (SILVA, 2020). A primazia da fala é outro aspecto recorrente nos discursos dessas entidades (MARQUES, 2014) e será também observado na seção seguinte deste trabalho.

5.2 Análise das publicidades

Nesta seção são analisadas quatro publicidades de cursos de LI selecionadas. As análises orientadas por significados ideacionais são feitas com base nas proposições de Bezerra (2012). Alguns aspectos do discurso discente entram nessa discussão para fazer um paralelo entre as representações construídas, no entanto, na secao 4.3 essas convergências são sistematizadas para fins de organização do trabalho.

5.2.1 Análise da Publicidade do Curso A

A publicidade que será analisada nesta seção foi publicada em 2018. É um vídeo publicitário do Curso A. Trata-se de uma empresa multinacional no mercado de ensino de idiomas desde 1987 constituindo-se de um número maior que 1200 franquias no Brasil conforme informa o Portal do *Franchising* em pesquisa realizada em 2018. As situações apresentadas na publicidade analisada são todas inseridas em contexto do mundo do trabalho, mais especificamente, no mundo do trabalho relacionado ao mercado corporativo. Essa opção dos produtores do texto publicitário não é feita aleatoriamente e será discutida nesta seção.

A publicidade começa com a câmera se movimentando por um escritório até focar em ângulo lateral na interação entre uma funcionária e um homem realizada através de um *tablet* (Figura 8). A mulher está (por meio de efeitos computacionais) coberta por pedras, como uma estátua. Enquanto a câmera se movimenta, um narrador afirma: “Você desistiu.” E o homem que está conversando com a funcionária pergunta em inglês: *So, What do you propose?* (“*E então, o que você propõe?”*). Esse processo de fala indica uma demanda de informação do interlocutor. Ele solicita uma proposta por parte da funcionária, que por sua vez é apresentada figurativamente em um estado de petrificação.

O narrador completa a primeira afirmação: “pela falta de tempo, pelas dificuldades”. Processos de falas da cena e falas do narrador se intercalam em outros ambientes profissionais. Temos um processo de ação de segurar o *tablet* e também é possível identificar um processo de emoção realizado pela presença do olhar de um personagem direcionado a outro, além da expressão facial que demonstra um olhar fixado no personagem. O homem que aparece no *tablet* representa alguém em

posição hierárquica superior, uma vez que atua sobre ela em um processo de ação ao “cobrar” da funcionária uma proposta.

Resta a ela a tarefa de atender a essa demanda feita, no entanto, a cena sugere que algo pode estar errado e a personagem pode não corresponder à expectativa de seu interlocutor. A pausa prolongada que se dá nesse momento, poderia ser compreendida como uma forma de criar suspense com relação ao desfecho dessa situação. Essa pausa também demonstra a hesitação da personagem, deixando em dúvida se ela é capaz de responder à pergunta (processo de emoção). O fato de a personagem estar petrificada enfatiza essa hesitação. A fala do narrador dá a entender que essa possível incapacidade estaria relacionada ao conhecimento da língua que a personagem teria pelas razões citadas na narração.

Figura 8: Sequência de *shots* 1 - fase 1 – macrofase 1 da publicidade do Curso A



Figura 9: Sequência *shots* 2 - fase 2 – macrofase 1 da publicidade do Curso A



Na figura 9 ouvimos: *What’s your conclusion?* (“*Qual é a sua conclusão?”*). A pergunta é feita por um homem engravatado a outro que parece estar apresentando um projeto (este também coberto por uma camada de pedras). O narrador continua: “por ter tentado e não ter conseguido. Você desistiu do inglês e isso te impediu de ir além”. O senhor que fez a pergunta gesticula na direção do rapaz que apresenta, o que constitui outro processo de ação e de fala, havendo mais uma vez a cobrança por parte do falante nativo.

O rapaz não direciona o olhar para sua audiência, seu olhar e seu dedo indicador apontam para o painel em que está a apresentação. Temos, portanto, o processo de apontar e, novamente, um processo de emoção, estabelecido pela pausa prolongada. O desvio prolongado do olhar pode indicar a emoção do medo ou da intimidação. Pessoas que estão assistindo à apresentação trocam olhares como se desconfortáveis ou apreensívas com relação ao que está por vir. Esses olhares também constituem um processo de emoção relativo à apreensão. A pergunta vem de apenas um homem, mas os olhares fixos no rapaz produzem o efeito de sentido de tensão, uma vez que, a pergunta, de certo modo, parte de todos os que assistem à apresentação.

No próximo *shot* (Figura 10*)*: um jovem que aparentemente está sendo entrevistado para uma vaga de emprego hesita ao marcar seu nível de inglês em uma ficha: básico, intermediário ou avançado. O olhar do entrevistador se desloca da ficha para o rapaz, alternando seu foco. Essa alternância de foco representa um processo de cognição, no qual o entrevistador interpreta a hesitação do entrevistado. Os olhares prolongados, no contexto específico da pesquisa de Bezerra (2017), normalmente constituem o processo de desejo. Na publicidade analisada aqui os olhares são representativos de uma outra emoção, seja de expectativa, apreensão, hesitação ou desconfiança. Este jovem também está coberto por pedras e seu olhar está fixado na ficha que deve preencher na frente daquele que parece ser seu chefe de trabalho em potencial. Na figura 10, podemos observar essa sequência:

Figura 10: Sequência de *shots* 3 - fase 3 – macrofase 1 da publicidade do Curso A



Figura 11: Sequência de *shots* 4 - fase 1 – macrofase 2 da publicidade do Curso A



Há um movimento de câmera ao redor dos rostos petrificados dos indivíduos (Figura 11) e o narrador diz, enquanto a camada de rocha que os cobre vai se desfazendo: “mas a gente não desistiu de você”. Rompida a camada de rocha, os personagens conseguem ir adiante nas situações em que se encontram. A mulher responde (processo de fala): *Tomorrow you get the business plan* (“*Amanhã você terá o plano de negócios”*). O rapaz que faz a apresentação afirma (processo de fala): “The best moment to invest is now”. O rapaz que hesita ao marcar seu nivel de inglês, finalmente marca a opção “Avançado” (processo de ação com caráter comunicativo). Todos esses processos estão apresentados respectivamente nas figuras 12, 13 e 14.

O narrador prossegue: “Confie em quem é comprometido com o seu aprendizado e tem tudo para tirar o seu melhor e te dar confiança para vencer. Confie, você vai conseguir”. Os personagens do sexo masculino recebem reações positivas de seus interlocutores (figuras 14 e 15), palmas e um aperto de mão (processos de ação marcados pela apreciação). A mulher sorri enquanto fala com seu interlocutor através de uma ligação de vídeo indicando um processo de emoção (Figura 13). Por fim, a logo do Curso B aparece e o narrador lê o *slogan* do curso.

O modo como a peça publicitária se organiza constrói uma narrativa de superação. Reconhece os percalços de uma vida adulta, colocando-os como obstáculo para o efetivo aprendizado de uma língua estrangeira, mas apresenta o curso promovido como a solução. O foco inicial é a hesitação do não bilíngue, sua incapacidade e paralizaçao diante de situações decisivas, como se o bilinguismo fosse determinante para uma trajetória de sucesso. Desse modo, há uma apagamento da clara situação de muitos casos em que, a despeito do sucesso no aprendizado da língua, não se é capaz de progredir profissionalmente. Aquilo que não é dito, ou seja, o que fica fora da representação construida pela propaganda também deve ser objeto de reflexão.

O espaço dos apagamentos, tanto na publicidade quanto nas falas dos alunos, deve ser observado e colocado em discussão. Há, nesta publicidade o total apagamento do contexto da sala de aula. Não se representa, em uma publicidade de um curso de idioma, o contexto de ensino que configura o que está de fato sendo promovido na publicidade: a aula de inglês. Nesse sentido, identifica-se a evidenciação do produto (competência linguística) em detrimento do processo.

O curso, portanto, aparece como um gatilho para que o profissional progrida em seus ambientes de trabalho, sendo omitidos casos em que, a lingua não é a salvação profissional. Gestos de demanda são direcionados por figuras de autoridade que esperam uma resposta do profissional. Este, se vê paralisado, na metáfora da propaganda, petrificado diante de perguntas, questionamentos e olhares dos indivíduos que ocupam posição de poder na hierarquia profissional. No entanto, não se apresenta nas cenas da publicidade nenhum contexto de ensino e aprendizagem de LI. Não há a presença do professor nem ao menos referência a um contexto educacional semelhante ao que o curso A oferece.

Figura 12: Sequência de *shots* 5 – fase 2 da macrofase 2 da publicidade do Curso A

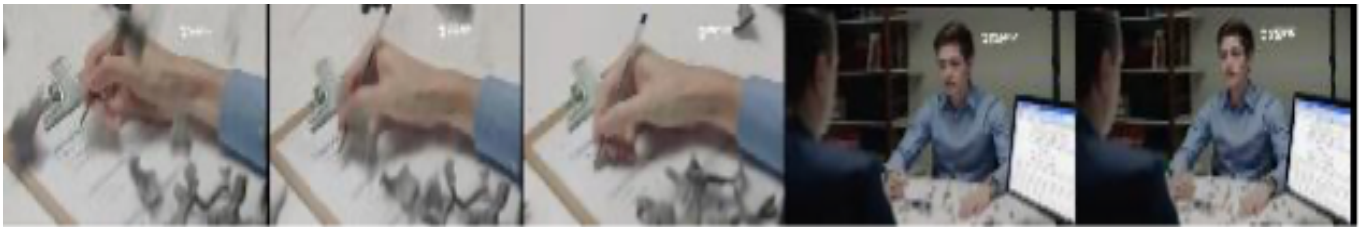


Figura 13: Sequência de *shots* 6 – fase 3 da macrofase 2 da publicidade do Curso A



Figura 14: Sequência de *shots* 7 – fase 4 da macrofase 2 da publicidade do Curso A



Figura 15: Sequência de *shots* 8 – fase 5 da macrofase 2 da publicidade do Curso A



Figura 16: Sequência de *shots* 9 – fase 6 da macrofase 2 da publicidade do Curso A



Temos, na publicidade, uma narrativa que gira em torno do mundo do trabalho. Todos os personagens se vêem diante de uma situação profissional em que a LI desempenha um papel importante para o prosseguimento de uma negociação, de uma contratação e de uma apresentação. A ideia do congelamento é comum nas cenas publicitárias de cursos de idiomas e, por várias vezes ouvi de alunos, que temem se sentir “paralisados” ao se verem em uma situação de uso da língua inglesa. Esse temor se relaciona a uma possibilidade identitária que se deseja evitar, na perspectiva de Ryan e Irie (2014). Como visto anteriormente, o processo de negociação identitária é essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os

“eus” possíveis e os “eus” imagináveis são sempre elementos motivadores para que o indivíduo esteja engajado em qualquer tarefa que, possivelmente, o fará caminhar para mais perto de um eu-desejado e mais distante de um eu-indesejável.

Aventei inicialmente que a publicidade poderia se valer desse aspecto da busca identitária para tentar transformar o consumidor de sua mensagem em consumidor do curso de idiomas. Verifica-se no vídeo da propaganda que a cena matafórica da petrificação pode representar um eu que se desejaria evitar, um eu que não pode progredir e que não cumpre o que se espera de sua posição profissional. Por outro lado, também se apresenta o eu-desejado, uma versão identitária que rompe as barreiras e atende às expectativas que estão sendo postas. O eu-indesejável se transforma e passa a ser o eu-desejado por meio do processo de fala. É, portanto, pela fala em LI que a superação se evidencia. O falar em LI é o ponto em que o personagem transita entre a possibilidade de agir para o agir de fato e, consequentemente, receber as demonstrações de aprovação que aparecem na cena da publicidade.

Retomamos, então, os dizeres recorrentes de aprendizes de LI, que declaram uma impotência, apesar do claro reconhecimento da LI enquanto fundamental para o progresso acadêmico e profissional. O metafórico congelamento que a publicidade retrata pode ser percebido na fala de diversos aprendizes. Muitos professores de LI já ouviram ou ainda vão ouvir de alunos frases como “Eu até compreendo o que estão dizendo, mas na hora de falar, não sai nada.”.

Outro aspecto que não pode ser ignorado é o fato de que, na cena narrativa construída pela publicidade, os indivíduos dotados de poder pra cobrar algo são falantes da LI. Sendo assim, são reforçadas as concepções que relacionam a aprendizagem da LI com a aproximação com culturas dominantes vistas como dotadas de poder.

5.2.2 Análise da Publicidade do Curso B

O curso B é uma rede de escolas de idiomas criada em 1972 na cidade de Belo Horizonte. Atualmente conta com 175 unidades espalhadas pelo Brasil e 2500 funcionários [13]. Trata-se de uma empresa bastante lucrativa, tendo faturamento global

[13] Fonte: https://bit.ly/3p6DbMi

de, em média 100 milhões de reais[14]. Tradicionalmente, trata-se de um curso focado em adolescentes e adultos, havendo recentes iniciativas de atuar com o público infantil, dada a crescente procura por cursos de LI para crianças.

No que diz respeito às imagens, a publicidade pode ser dividida em três macrofases: a apresentação de situações de sucesso a serem almejadas, a apresentação da jornada a ser seguida para se alcançar esse sucesso e a conclusão. A propaganda não apresenta uma estrutura narrativa, constituindo-se de uma espécie de colagem de cenas que se complementam dando sentido à mensagem verbal apresentada pelo narrador.

A primeira cena inserida no vídeo é um busto, aparentemente de gesso, de Albert Einstein (Figura 17). Esse busto tem uma lâmpada que se acende sobre a cabeça e está inserido em um fundo azul, cor presente na *logo* do curso B. Essa lâmpada sugere um processo de cognição. O narrador diz: “Nenhum gênio nasceu gênio.” Dessa forma, o narrador introduz o que será a o tom de toda a publicidade: exaltar a ideia do sacrifício para se alcançar os objetivos, sugerindo que basta querer para conquistar aquilo que se almeja.

A próxima cena colada no vídeo é em preto e branco, trata-se de uma plateia aplaudindo, um processo de ação (Figura 18). O auditório que aplaude introduz mais uma cena que remete ao sucesso e ao reconhecimento das conquistas. “Mitos não nascem mitando”, diz o narrador enquanto a câmera corta para uma cena de um rapaz fazendo malabarismo com bolas de vidro ou acrílico (também conhecido como malabarismo de contato). Essa cena (Figura 19), que apresenta também um processo de ação, remete à expressão “to keep several balls in the air”, ou seja, ter muitas bolas no ar. A expressão faz alusão à imagem do malabarismo com bolas e expressa situações em que se esforça para manter muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. Ou seja, tem-se uma imagem de esforço e êxito.

[14] A pesquisa foi realizada antes da pandemia global que apode ter afetado o faturamento de escolas de idiomas pelo país.

Figura 17: Sequência de shots 1- fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso B

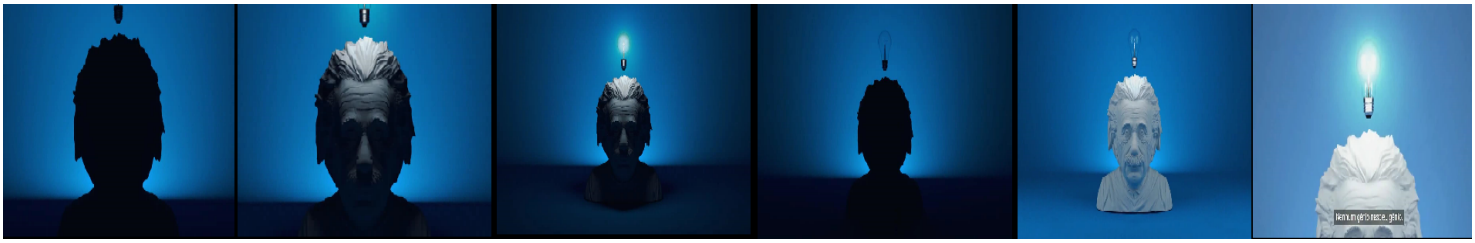


Figura 18: Sequência de shots 2- fase 2 - macrofase 1 da publicidade do Curso B



Figura 19: Sequência de *shots* 3- fase 3 - macrofase 1 da publicidade do Curso B



A frase “Mitos não nascem mitando” apresenta um neologismo bastante utilizado nas redes sociais na época em que as publicidades foram ao ar. A ideia de “mitar” envolve o ato de ser transformado em mito através da execução de uma tarefa com maestria e perfeição. Ao negar que esses indivíduos de grande sucesso nascem assim, a publicidade mais uma vez reforça a ideia da possibilidade de vencer pelo esforço próprio. Em seguida, é apresentada a silhueta de um indivíduo do sexo masculino sendo aclamado com uma chuva de papel picado e fumaça cenográfica (Figura 20), em uma referência a situações de conquistas e aclamação pública. A postura do personagem indica um processo de emoção por contentamento.

Figura 20: Sequência de *shots* 4 - fase 4 - macrofase 1 da publicidade do Curso B



A postura desse homem indica que ele está no centro das atenções e que os momentos de glória são bem-vindos (braços abertos, cabeça ligeiramente inclinada para cima). Trata-se de alguém que esta contemplando o triunfo que alcançou. “Fenômenos não brotam do nada”, diz o narrador. Em seguida, a câmera apresenta um rapaz que carrega uma bola de basquete (Figura 21). A princípio, seu rosto não é revelado e ele é inserido em um cenário que se assemelha ao anterior, com silhueta destacada em fundo escuro com fumaça cenográfica. No entanto, é revelado que esse rapaz está em uma quadra de basquete pequena, aparentemente, praticando arremessos, em um processo de ação (treino). Nesse momento, passa-se para a macrofase 2, em que a ideia do gênio, herói, estrela foi desconstruída e passamos ao cenário que a publicidade pretende mostrar como a realidade: o esforço será recompensado.

Neste momento, ainda é apresentada a sequência narrativa do mesmo personagem da Figura 22, permanece-se, portanto na mesma fase 5, porém na macrofase 2 em que o tema da publicidade passa por uma transição. Antes estavam desconstruindo a ideia do indivíduo pré-determinado a vencer e apresentando imagens de quem já alcançou o sucesso. Passam agora a apresentar a árdua batalha para se alcançar os objetivos. Ao revelar o rosto do rapaz, a publicidade atua na aproximação do personagem, tornando-o menos distante.

Figura 21: Sequência de *shots* 5 - fase 5 - macrofase da publicidade do Curso B



Figura 22: Sequência de *shots* 6 - fase 5 - macrofase 2 da publicidade do Curso B



O narrador prossegue “Não existem pessoas predeterminadas a vencer, mas sim pessoas determinadas a ralar por isso.” Nesse momento, é apresentada a cena de um troféu pelo qual algumas mãos disputam (Figura 23). A câmera foca nessa cena em uma angulação vertical de baixo para cima, o que estabelece relação de poder entre espectador e o elemento de busca, colocando aquele em posição inferior e o troféu como algo a ser conquistado.

Enquanto as mãos lutam pelo troféu, *emojis* surgem na cena. São *emojis* que indicam curtidas, apreciação e admiração. “O lugar mais alto do pódio é para quem está preparado. E para isso, você precisa falar inglês. Venha para o curso B”. A câmera focaliza o rosto de uma mulher que encara com determinação e expressão satisfeita. Considero que este olhar configure a terceira e última macrofase da publicidade, pois não se encaixa na temática da primeira fase nem da segunda. Nesse momento, a publicidade nos apresenta uma pessoa com semblante tranquilo, aparentemente, não há mais batalhas pelo sucesso o que sugere que, nesta macrofase, somos apresentados a uma situação de estabilidade e plenitude. O olhar pode configurar, na perspectiva de Bezerra (2017) um processo de emoção. No caso da figura 24, que apresenta a última sequência de shots da publicidade, apresenta-se

um olhar de satisfação e contentamento, indicando que todo o esforço será recompensado.

O olhar em perspectiva frontal também representa proximidade social entre o personagem e o espectador, estabelecendo uma relação mais íntima. Esta estratégia, comum ao gênero publicitário busca inserir o possível consumidor do produto no contexto que se apresenta, passando a ideia de inclusão e operando a tentativa de fazer o espectador se identificar com o personagem e a situação exposta.

Figura 23: Sequência de *shots* 7 - fase 6 - macrofase 2 da publicidade do Curso B

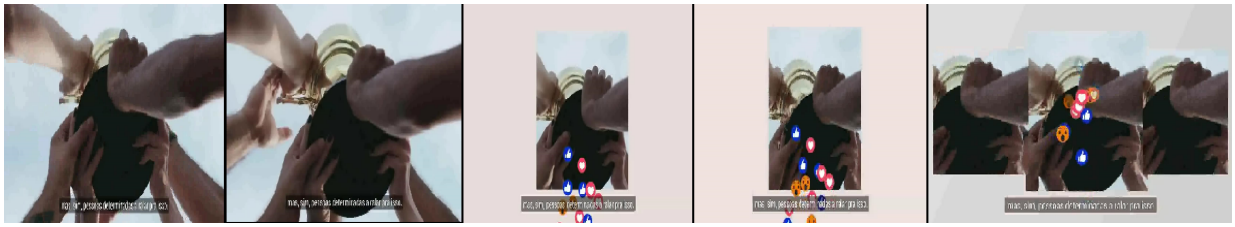


Figura 24: Sequência de *shots* 8 - fase 7 - macrofase 3 da publicidade do Curso B



A mensagem publicitária nega uma ideia para colocar outra em evidência. Desse modo, colocando-se em oposição a uma formação discursiva. O que se reforça é o discurso meritocrático ao propor que quem deseja alcançar algo terá sucesso caso se esforce o bastante. Desconsidera as particularidades das situações em que o aprendizado ocorre, dando a entender que a força de vontade e a iniciativa de procurar um curso de inglês sejam as únicas coisas que separam uma história de sucesso no aprendizado de uma história de insucesso. Desse modo, não se apresenta nessa publicidade nenhum contexto de sala de aula, contexto que é de fato oferecido pelo curso B, havendo um apagamento do processo em que a aprendizagem ocorre.

Fica evidente nessa publicidade um apelo para jovens, uma vez que apresenta elementos do universo das redes sociais como gíria e *emojis*. Por se tratar de uma narrativa meritocrática e focada na ideia de sucesso e fracasso como resultado de uma escolha, mais uma vez, o discurso publicitário dos cursos de idiomas desconsidera a diferença, assumindo que um único caminho, uma única receita funcionará para todos. Aqui, a busca por um "eu" de sucesso e aclamado também fica evidente e essa conquista depende apenas do indivíduo.

5.2.3 Análise da Publicidade do Curso C

O curso C é uma empresa que atua no ensino de idiomas desde 1961[15]. Foi fundada no Rio de Janeiro e possui mais de 700 unidades no Brasil e no exterior. A empresa funciona no sistema de franquias e se orgulha de possuir método próprio, o qual vem replicando desde a fundação da empresa. Trata-se de uma empresa famosa por grandes investimentos em publicidades, contando, muitas vezes, com a presença de estrelas do cinema norte americano.

A publicidade pode ser dividida em duas macrofases que se separam por um momento em que o personagem central passa por um processo de tomada de consciência de algo, ou seja, um processo cognitivo. Trata-se de uma sequência narrativa na qual uma curta história é apresentada ao receptor. Na primeira cena (Figura 25), um grupo de três jovens (dois rapazes e uma moça) caminha com expressão de satisfação. Seus olhares se deslocam de um ponto a outro do cenário indicando um processo de emoção (admiração) e de perceção (reconhecimento do local). Um deles diz: "Galera, a gente tá na Times Square." Essa constatação (processo de fala) configura uma manifestação de entusiasmo e não uma frase informativa.

A fala do garoto expressa uma conquista de algo que se almejava e precisa ser verbalizada. Essa fala, também ajuda a situar o espectador ao fazer referência a um local muito conhecido. Mencionar a *Times Square* é, portanto, uma forma de estabelecer familiaridade por parte do espectador mesmo em um cenário estrangeiro. Trata-se de um ambiente iluminado, movimentado, um lugar que aparenta ser agitado. O garoto direciona seu olhar de baixo para cima, demonstrando um posicionamento

[15] O ano em que o ensino de LI sai do currículo obrigatório das escolas regulares do país.

inferior diante daquele cenário. O olhar direcionado ao alto indica também um processo de emoção (admiração).

Figura 25: sequência de *shots* 1 - fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso C

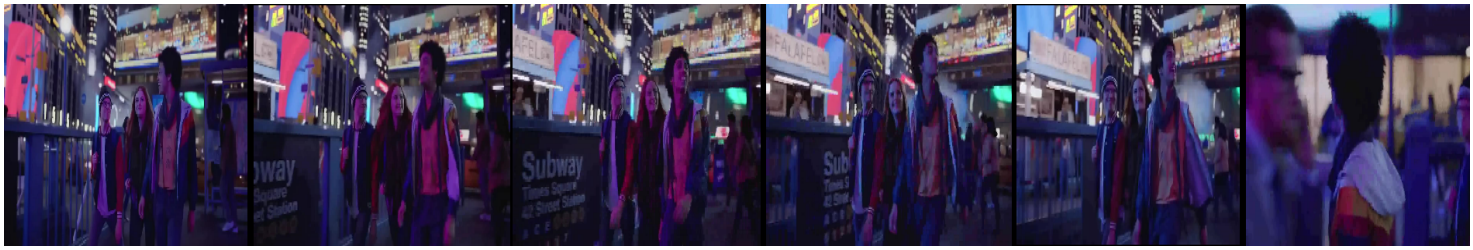


Figura 26: sequência de *shots* 2 - fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso C



A tomada de consciência do garoto ocorre quando ele esbarra em alguém que caminha próximo ao grupo. Sua reação é pedir desculpas: “Sorry, I didn’t mean to bump into you.” (Me desculpe, não pretendia esbarrar em você). Essa fala espontânea motivada por um imprevisto leva o garoto a tomar consciência de que é capaz de utilizar a língua com naturalidade em um contexto real, ou seja, fora do contexto de aprendizado (Figura 26). É então por meio de um processo de fala que essa consciência emerge. Nesse momento, passa-se à macrofase dois e o narrador diz: “Aquele momento em que você se dá conta de que sabe falar inglês.”. A câmera focaliza o rosto maravilhado do garoto e desfoca os rostos dos dois amigos. A expressão no rosto do personagem principal indica um processo de perceção e de emoção (perplexidade e surpresa).

Os amigos e os outros participantes da cena ficam congelados e não se movem. A expressão do garoto ilustra o que o narrador disse, dando a entender que é essa a emoção de quem se dá conta de que sabe falar inglês. A câmera focaliza o

rosto do garoto e se aproxima em uma perspectiva frontal. Trata-se de um processo de emoção representado pelo olhar de entusiasmo do garoto.

Essa sequência passa a ideia de que o aprendizado da LI ocorre de modo alheio à consciência do indivíduo que faz aulas no curso C, o que reforça a ideia de um aprendizado descontraído e leve. Em sua pesquisa sobre o discurso imagético de sites de cursos de idiomas, Silva (2020) conclui que esses discursos representam o aprendizado de inglês (que ocorre nos cursos) como algo prazeroso, descontraído que traz felicidade para o aprendiz. É possível observar, portanto, que o discurso da publicidade do curso C corrobora com essa representação.

A segunda macrofase do vídeo mostra o garoto celebrando essa descoberta, uma música festiva toca e ele se insere no contexto do outro, ou seja, se distancia fisicamente dos dois jovens que caminhavam com ele pela *Times Square* (falando português) e passa a interagir com outros participantes da cena narrativa, que, entende-se, são falantes nativos da LI. Os participantes estão estáticos enquanto o garoto atua em um processo de ação ao manipular equipamentos digitais que estão nas mãos dos outros indivíduos. Suas ações o colocam como elemento central e foco de câmeras: Ele direciona a câmera de um grupo de jornalistas para que ela tenha ele em foco (Figura 27) e direciona os celulares de um grupo de jovens que estão tirando fotos para que a câmera focalize seu rosto (Figura 28). Essa ação dá a entender que esse momento de tomada consciência de suas habilidades linguísticas pode torná-lo o centro das atenções. Ou seja, o processo de fala desperta uma sequência de processos de ações marcadas pelo protagonismo do indivíduo capaz de se comunicar em LI. Essa cena também pode ser interpretada como uma manifestação de autoconfiança e sentimento de empoderamento por parte do garoto.

Figura 27: Sequência de *shots* 3 - fase 3 - macrofase 2 da publicidade do Curso C



Figura 28: Sequência de *shots* 4 - fase 3 - macrofase 2 da publicidade do Curso C



Ele termina sua caminhada pelo cenário de pessoas congeladas conectando o cabo de um DJ ao seu celular, o que também ilustra uma atitude ousada e confiante (Figura 29). Quando a música (escolhida por ele) começa a tocar, os indivíduos que estavam congelados passam a se mexer (Figura 30) e todos lançam olhares para o garoto. O grande número de pessoas que direcionam o olhar para ele indica, inicialmente, um processo de perceção seguido de um processo de emoção (reconhecimento e admiração). O narrador declara: “Curso C: quando você se dá conta...” “...you’re speaking.”, completa o garoto em um segundo processo de fala. Quando ele diz isso, a câmera o focaliza de baixo para cima, colocando-o em angulação vertical superior ao espectador, estabelecendo assim uma relação de poder. Um grupo de pessoas se aglomera em torno dele, tirando fotos e aplaudindo (processo de ação – enaltecimento) .

Figura 29: Sequência de *shots* 5 - fase 4 - macrofase 2 da publicidade do Curso C

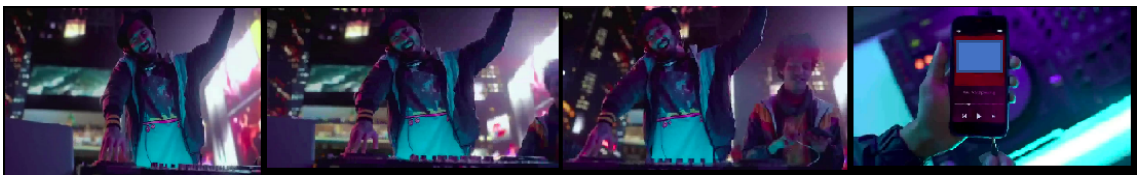


Figura 30: Sequência de *shots* 6- fase 5 - macrofase 2 da publicidade do Curso C



Trata-se, mais uma vez, de uma representação do aprendizado da língua inglesa como algo que confere ao aprendiz sucesso e admiração. O garoto, ao se dar conta de que é capaz de utilizar a língua, afasta-se dos companheiros com os quais interagia em L1 no início da publicidade, o que pode representar um afastamento do eu indesejável a aproximação ao eu desejável. O eu – desejável seria aquele que transita no cenário internacional integrando-se com naturalidade e desembaraço. O eu-indesejável seria aquele que tem suas experiências de interação social limitadas pela barreira linguística.

Ao representar o aprender inglês como algo que acontece sem se dar conta, o discurso publicitário nos leva a crer que seja possível aprender sem um esforço consciente indo em uma direção oposta ao discurso dos cursos A e B, que reconhecem o esforço e os sacrifícios empreendidos pelo aprendiz. A ideia que se busca construir é de um aprendizado descontraído e natural, buscando convencer o possível contratante do curso através da sedutora ideia de aprender uma língua estrangeira rapidamente e com facilidade. Desse modo, a publicidade, assim como as outras duas anteriores, corrobora com a ideia de que todos terão a mesma trajetória de aprendizado ao contratarem os serviços que o curso oferece, não havendo singularidades entre os aprendizes que são tomados como um grupo homogêneo generalizado. Também é apagada as diferenças socioeconômicas entre aprendizes, na medida em que oportunidades de viagens ao exterior não são comuns para o brasileiro em média.

Observa-se também, nessa publicidade, uma atitude inicialmente submissa do personagem central. O processo pelo qual ele passa antes de se dar conta de sua capacidade linguística demonstra uma atitude desnorteada e atônita diante do contexto da *Times Square*. Ao perceber que consegue se comunicar naquele ambiente, ele se distancia de seus companheiros iniciais (falantes da Língua Portuguesa) e adota uma postura determinada e confiante. Essa publicidade corrobora com a visão de que o aprendiz brasileiro nutre um fascínio pelo estrangeiro, principalmente pela figura do falante da Língua Inglesa (REVUZ, 1998; RAJAGOPALLAN, 2014; SOUZA, 2011; BARCELOS, 2014).

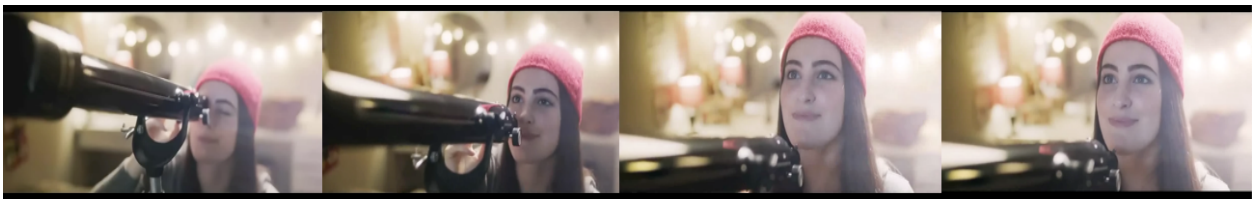
5.2.4 Análise da Publicidade do Curso D

O curso D possui 12 unidades na região metropolitana de Belo Horizonte. Trata-se de uma franquia conhecida que atua no mercado nacional há mais de 60 anos. A escola surge em São Paulo na década de 50, mas se espalha pelo país apenas em 1962, passando a funcionar em sistema de franquias. Atualmente, conta com 1000 unidades espalhadas pelo Brasil.

A publicidade desse curso apresenta sequências de *shots* curtas que representam as macrofases iniciais através de mini narrativas e é finalizada com uma sequência de rostos enquadrados pela câmera. Optei por subdividir a publicidade em apenas duas fases: a fase da apresentação de contextos de relacionados ao uso da LI e da conclusão.

O vídeo se inicia com uma garota jovem observando algo por um telescópio (Figura 31). Observa-se um processo de percepção nessa sequência de *frames*, na medida em que a garota reage com um sorriso para o que ela viu pelo telescópio, instrumento, utilizado para observar objetos longínquos, como astros e planetas. A inserção desse elemento no contexto da publicidade indica uma ideia de vislumbrar algo que está no alto e o olhar e sorriso da garota após olhar pelo telescópio indicam um processo desiderativo, ou seja, relativo ao desejo. “Sua vida tem muitas histórias” inicia o narrador,

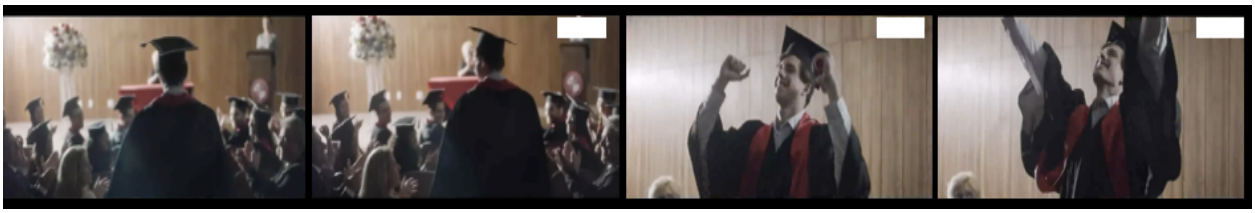
Figura 31: Sequência de *shots* 1- fase 1 - macrofase 1 da publicidade do Curso D



Em seguida, a câmera passa para a próxima macrofase, indicando uma outra sequência narrativa. Nos é apresentada uma cena de formatura, a câmera enquadra um rapaz de costas, caminhando para buscar seu diploma (Figura 32). Os outros indivíduos presentes na cena iniciam um processo de ação: aplaudir e o rapaz, personagem central dessa macrofase levanta as mãos para o alto em um gesto de triunfo. Seus olhos fechados e sorriso indicam um processo de emoção que pode ser

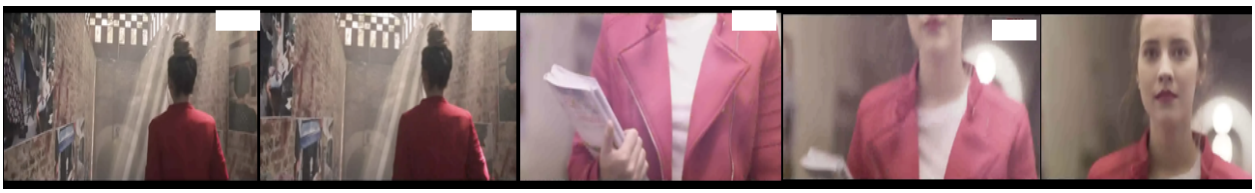
compreendido como alegria e orgulho. “No curso D, todas elas (histórias) podem ser de muito sucesso” Completa o narrador:

Figura 32: Sequência de *shots* 2- fase 1 - macrofase 2 da publicidade do Curso D



A câmera parte para outro cenário: enfoca uma garota andando por um corredor onde há um feixe de luz do sol entrando. A garota caminha em direção à parede iluminada pelo sol. A câmera passa a enquadrá-la de frente e foca no material que está em suas mãos. Essa é a primeira publicidade que faz referência ao material (que, supõe-se, é o material didático de inglês). Nessa cena breve, a câmera se move do material até o rosto da mulher em um movimento ascendente e foca no seu olhar que permanece direcionado ao espectador em um processo de emoção. Assim como na última sequência da publicidade do curso B, o olhar prolongado pode indicar plenitude e confiança assim como pode ser um recurso para aproximar o espectador do personagem.

Figura 33: Sequência de *shots* 3- fase 1 - macrofase 3 da publicidade do Curso D



O enfoque no material seguido pelo enfoque no olhar indica que carregar aquele material e o que ele representa desperta esse sentimento. “Com a rapidez do *speed* para você conquistar o mundo em pouco tempo” prossegue o narrador indicando um valor muito ressaltado por CLIs: a velocidade. A próxima sequência (Figura 34) apresenta um homem andando de bicicleta. A câmera focaliza seu rosto e depois se distancia para focar em seu movimento, dando enfoque ao processo de ação de se deslocar de um ponto a outro. Tal representação indica a velocidade de que trata o narrador, algo muito valorizado pelo cliente que contrata um CLI. Aparece

na cena os dizeres: “Speed – Inglês para adultos em 18 meses”. O homem que está de bicicleta não parece estar em um momento de lazer e sim de trabalho se locomovendo em um cenário urbano, ele porta uma pasta e está de roupa social: calça, camisa e gravata. Estes elementos ressaltam a velocidade e a urgência de alguém que está no horário de trabalho e não tem tempo a perder com trânsito e por isso opta pela bicicleta.

Figura 34: Sequência de *shots* 4- fase 1 - macrofase 4 da publicidade do Curso D



Ainda enquanto o narrador conclui sua frase sobre o programa *Speed,* a cena de uma garota no ponto de ônibus, na chuva aparece no vídeo publicitário (Figura 35). Passa diante dela um *Routemaster*, tradicional ônibus de dois andares de Londres. O clima meteorológico da cena, juntamente com a inserção do ônibus indicam que a garota está em Londres. Gravado na lateral do veículo está uma publicidade do curso D, com os dizeres: “Study in the best” e “Make the world listen to you” (estude no melhor - faça o mundo te ouvir). A mulher, que inicia a sequência com um enquadre de costas tem, por fim seu rosto focalizado. Ela lança um olhar prolongado para a lateral do ônibus e esboça um sorriso. O processo pode ser interpretado como sendo de percepção, havendo um reconhecimento de que o curso D possibilitou que ela estivesse naquele local. “Com a interatividade do cyber-curso D pra você fazer acontecer aonde estiver” continua o narrador. Essa fala do narrador sugere o êxito do individuo que frequentou o curso D em qualquer situação e em qualquer lugar.

Dificilmente, em outro contexto, estar parado em um ponto de ônibus na chuva seria considerado uma situação positiva. A publicidade carrega em si um paradoxo ao retratar tal condição como algo desejável. Essa nuance positiva direcionada ao contexto ressalta a grande valorização por parte de aprendizes brasileiros do aprender inglês e das oportunidades de viagem que esse aprendizado proporciona

Figura 35: Sequência de *shots* 5- fase 1 - macrofase 5 da publicidade do Curso D



A próxima sequência (Figura 36) remete ao recurso online oferecido pelo curso D, remetendo à conveniência do curso, que oferece meios tecnológicos para o estudo autônomo. O olhar do rapaz que segura o *tablet* não representa um processo de emoção nem de percepção, mas sim de ação (estudar). Diferentemente das outras publicidades, a publicidade do curso D remete, mesmo que sutilmente, ao processo de estudo. No entanto, assim como nas outras publicidades, o espaço da sala de aula, o professor e os outros alunos são, até o momento, omitidos. “Intercâmbios e viagens com experiências para a vida inteira” prossegue o narrador.

Figura 36: Sequência de *shots* 6- fase 1 - macrofase 6 da publicidade do Curso D



Quando o narrador menciona os intercâmbios, a câmera mostra a sequência apresentada pela figura 37. Trata-se de um rapaz descendo as escadas do que parece ser uma estação de trem ou metrô, em um processo de ação (deslocamento). Na mesma macrofase, o garoto aparece em algo que se assemelha a uma sala de aula com formato moderno onde os alunos se sentam em circulo e ao ar livre. Sem quadros e sem mesas, esse formato de sala indica uma aula focada na conversação (processo de fala). Por se inserir no contexto em que o narrador menciona intercâmbios e viagens, supõe-se que o garoto esteja em uma aula ministrada por um professor nativo. Esta é a primeira vez que o contexto da sala de aula é representado na

publicidade (nas publicidades dos cursos A, B e C ele é omitido por completo). Causa espanto que o primeiro cenário de sala de aula representado seja um cenário que ocorre em um programa de intercâmbio com professores e alunos, possivelmente, estrangeiros. Esta macrofase é finalizada com a sequência 9 (Figura 39), em que o rapaz é focalizado se dirigindo a um trem portando uma mochila em um processo ação (viajar). Essa sequência representa as viagens que podem ser feitas por quem participa de um programa de intercâmbio.

Figura 37: Sequência de *shots* 7- fase 1 - macrofase 7 da publicidade do Curso D



Figura 38: Sequência de *shots* 8- fase 1 - macrofase 7 da publicidade do Curso D



Figura 39: Sequência de *shots* 9- fase 1 - macrofase 7 da publicidade do Curso D

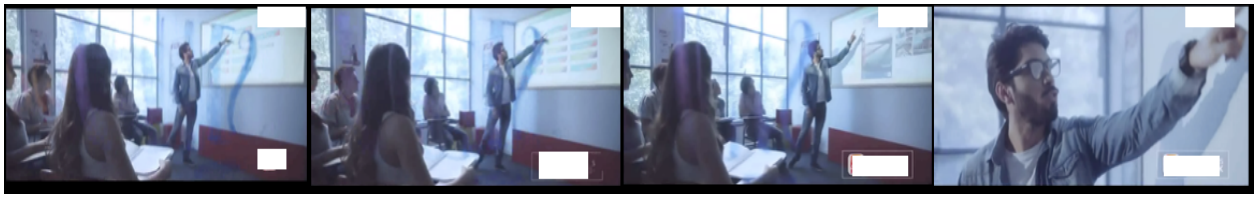


"E toda a tecnologia da lousa interativa com material digital" completa o narrador. Nesse momento, é mostrado um professor em uma sala de aula que parece representar uma sala de aula convencional do curso D (Figura 40). Observa-se que a figura do professor aparece como um vetor que orienta o olhar do espectador para a lousa digital. O professor do curso D aparece pela primeira vez e é representado como mero operador do recurso tecnológico ressaltado pelo narrador. O professor opera um processo de ação, de ensinar. No entanto, lançando mão de uma nomenclatura pertencente à GDV, a noção de vetores, para elucidar uma ação transacional, fica possível destacar um fenômeno que fica evidente na figura 40: a aula é representada

como o manejo do equipamento tecnológico fornecido pelo curso. O produto é, mais uma vez, colocado em destaque em detrimento do processo. Aquilo que o curso tem a oferecer em termos de recursos materiais é o foco. Além do corpo do professor, os olhares dos alunos direcionados à lousa interativa enfatizam esse protagonismo do recurso tecnológico na cena apresentada.

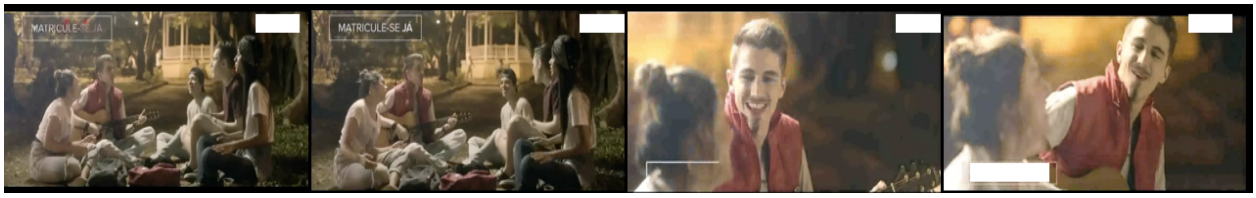
O professor não direciona seu olhar para a câmera e está em posição de oferta na cena publicitária. A principio, o professor é apresentado em plano aberto, o que indica distanciamento social, mas no final da cena, há uma aproximação da câmera, entretanto, o professor é focalizado em ângulo oblíquo, não havendo direcionamento do olhar dele para o espectador e, consequentemente, operando distanciamento.

Figura 40: Sequência de *shots* 10- fase 1 - macrofase 8 da publicidade do Curso D



Em seguida, um grupo de jovens é apresentado em uma roda de violão (Figura 41). Eles estão em um processo de ação, cantar e também em um processo de emoção que se vislumbra pela expressão facial alegre. No final, uma troca de olhares entre dois participantes da cena indica um processo desiderativo. Essa sequência representa o entretenimento e a interação social que o aprender inglês pode propiciar. É possível inferir que se trata de uma canção em LI e que, portanto, a LI pode ter papel de aproximar pessoas em momentos de lazer.

Figura 41: Sequência de *shots* 11- fase 1 - macrofase 9 da publicidade do Curso D



A próxima sequência de *shots* (Figura 42) traz o personagem que é focalizado nas figuras 37, 38 e 39, o mesmo que é apresentado em um contexto de intercâmbio, fazendo viagens e aulas em modelo pouco convencional. Esse personagem é focado

de baixo para cima, colocando o espectador em uma posição inferior. O garoto está em um processo de ação, caminhando em uma linha de trem, o que pode representar viagens, trajeto de vida e direcionamento. O garoto abre os braços em um gesto que remete ao equilíbrio, mas também pode remeter às asas de um avião ou à sensação de liberdade.

Figura 42: Sequência de *shots* 12- fase 1 - macrofase 10 da publicidade do Curso D



"Matricule-se já", diz o narrador, "ligue para XXXX-XXXXX ou acesse XXXX.com.br. Curso D, 60 anos fazendo o mundo ouvir você." E o vídeo passa a apresentar a segunda macrofase que é constituída pelo enfoque prolongado em 5 rostos diferentes (Figuras 43, 44, 45, 46 e 47), todos com uma expressão de satisfação. Esses rostos todos encaram o espectador, marcando uma proximidade entre espectador e a pessoa apresentada. Na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), o olhar direcionado ao espectador indica um contato por meio de demanda. Esse olhar aparece na publicidade do curso B (Figura 24) e indica um recurso publicitário de criar um vínculo entre o potencial consumidor do produto e o indivíduo representado na imagem, buscando agir sobre o observador da publicidade. Esse recurso é utilizado ostensivamente na publicidade do curso D, visando construir a ideia de que o espectador da publicidade também pode viver todas as experiências que foram apresentadas anteriormente.

Figura 43: Sequência de *shots* 13- fase 2 - macrofase 1 da publicidade do Curso D



Figura 44: Sequência de *shots* 14- fase 2 - macrofase 2 da publicidade do Curso D

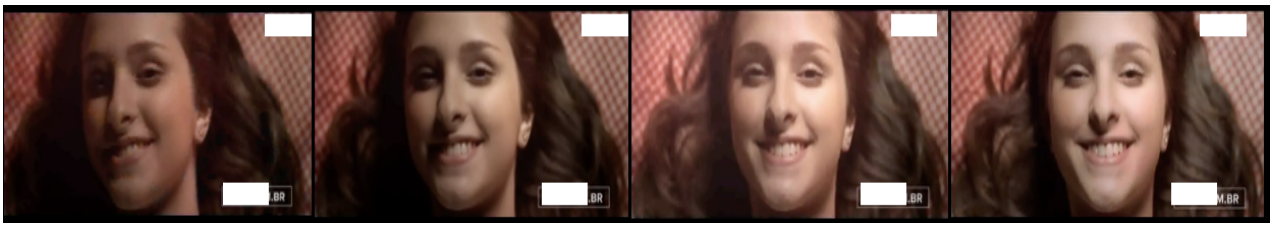


Figura 45: Sequência de *shots* 15- fase 2 - macrofase 3 da publicidade do Curso D

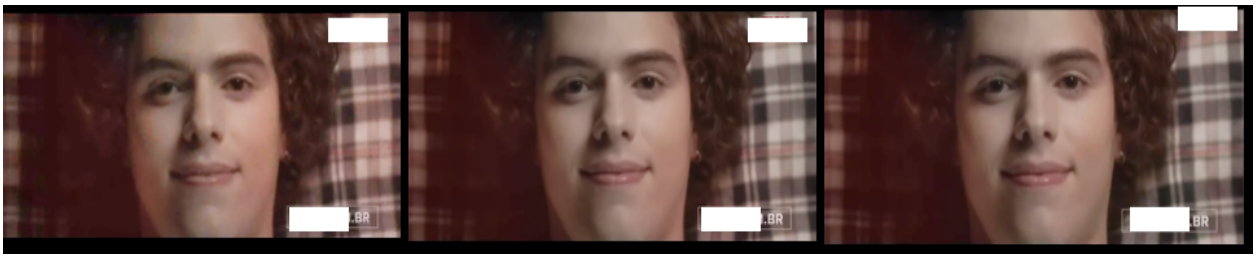


Figura 46: Sequência de *shots* 16- fase 2 - macrofase 4 da publicidade do Curso D

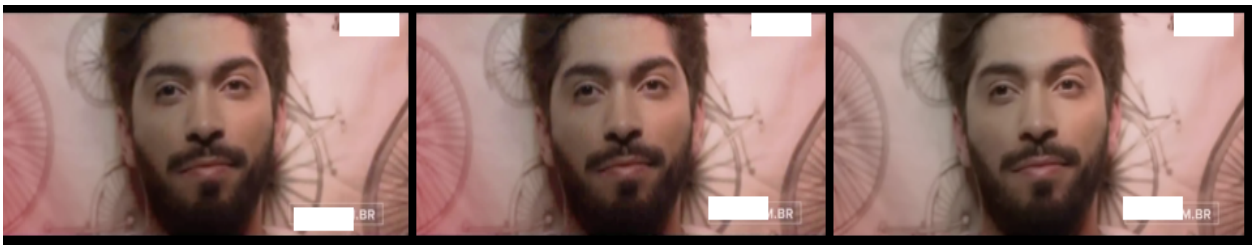
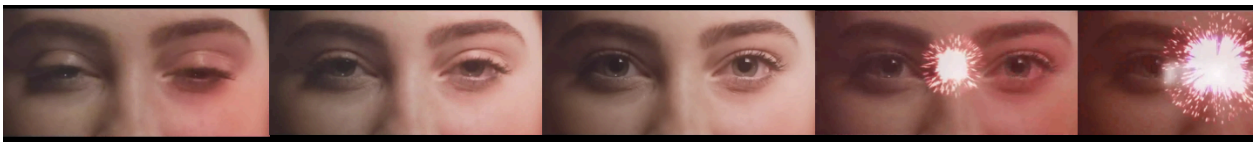


Figura 47: Sequência de *shots* 17- fase 2 - macrofase 5 da publicidade do Curso D



A publicidade é finalizada com um foco em olhos se abrindo em um processo de ação. O abrir os olhos é significativo pois pode representar a tomada de consciência ou o despertar. Além de enfatizar a proximidade já estabelecida nas figuras 43, 44, 45, 46 e 47; a sequência de *shots* apresentada na Figura 48 juntamente com a fala do narrador, indica que o mundo pode ouvir você quando você é capaz de falar inglês, também atua na construção da representação do aprender a LI como imprescindível para a relevância social do indivíduo em um contexto globalizado.

Figura 48: Sequência de *shots* 18- fase 2 - macrofase 6 da publicidade do curso D



No presente capítulo, foram contemplados os dois primeiros objetivos apresentados na introdução desta tese: Analisar como o discurso do aluno representa o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular e nos cursos livres de idiomas e analisar como o discurso das publicidades de cursos de língua inglesa representam esse processo. As metodologias adotadas se mostraram eficientes e foi possível identificar convergências no que tange as representações encontradas. No próximo capítulo, busco, portanto, atender ao terceiro objetivo traçado: refletir sobre as convergências e divergências existentes entre as representações construídas por alunos e pelas publicidades.

6 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE O DISCURSO DO ALUNO E O DISCURSO PUBLICITÁRIO

Como pressuposto de análise dos dois discursos (publicitário e discente), considerei que os alunos participantes da pesquisa são membros da comunidade de prática de aprendizes de LI e que o discurso publicitário, persuasivo por essência, apoia-se nas expectativas de membros dessa CP conforme explicitado na seção 1.2. e 1.3. Dessa forma, esses discursos se interconectam em um fenômeno marcado pela interdiscursividade, considerando que o assistir à publicidade e o produzir a publicidade são interações sociais nas quais os membros das CPs reivindicam identidades. É necessário, portanto, refletir sobre o modo como a publicidade atua na reprodução de representações e o modo como suas mensagens reverberam nas falas de receptores de suas mensagens. Tais construções, como foi discutido quando foram abordadas as representações, influenciam nas práticas discursivas e interferem na realidade social. Sendo assim, com esse capítulo, procura-se cumprir o terceiro objetivo da tese, que é refletir sobre as convergências e divergências existentes entre as representações construídas por alunos e pelas publicidades. Considera-se, para esse propósito, a ampla interpelação do discurso publicitário e seu processo de interação constante com os membros da CP de aprendizes de LI.

6.1 A invisibilidade do processo

Em primeiro lugar, é possível apontar que em ambos os discursos há a impessoalização e apagamento do processo no contexto do ensino em CLI. Não se menciona a atuação do professor, nem a experiência em sala de aula, assemelhando o aprendizado a um produto que pode ser adquirido em uma loja e o distanciando do verdadeiro processo, complexo, dinâmico e vivo que é a aprendizagem da LI.

As publicidades dos cursos A, B, C e D apresentam participantes de outras esferas da vida do aprendiz: chefes, colegas de trabalho e amigos. No caso do curso A, há referência ao mundo do trabalho, remontando situações de entrega de resultados, apresentação de performance e contratação. Todas essas situações envolvem a comunicação em língua inglesa na narrativa construída pela publicidade.

Na publicidade do curso B, por mais que se apresente o foco no processo, não há referência ao contexto que de fato está em jogo: o da sala de aula. Esta publicidade

representa eventos de esforço e competitividade de modo abstrato, sem enfoque nas relações do individuo, omitindo também o contexto da sala de aula. São apresentadas pessoas treinando, fazendo malabarismos, lutando por um troféu, por *likes* sem, contudo, se apresentar sequer um processo que indique o estudo ou a vivência do ensino e aprendizagem que de fato está sendo vendido.

Na publicidade do curso C há menção a uma situação de turismo e passeio, na qual o indivíduo precisa se comunicar utilizando a língua inglesa em um momento imprevisto. Não há referência ao processo que, na verdade, é representado como algo que ocorre sem o aprendiz se dar conta. O aprender sem sequer tomar conhecimento do processo torna invisível o aprendizado e as práticas comumente associados ao ensino da LI.

A publicidade do curso D apresenta situações de viagens e estudos no exterior, havendo mínima referência ao processo de ensino e aprendizagem como normalmente ocorre no contexto dos CLI no Brasil. Essa publicidade traz alguma representação da sala de aula, no entanto, a primeira situação de sala de aula apresentada se insere num contexto de intercâmbio e a segunda tem o objetivo de destacar o uso da lousa interativa.

Nos questionários, ao se referirem ao aprendizado nas escolas regulares, os alunos são capazes de colocar em debate indivíduos e elementos que estão em interação no processo de ensino e aprendizagem da LI como colegas, professores, autonomia, recursos e fatores de ordem estrutural ou burocrática. Os alunos discorrem sobre aulas, metodologias e atitudes dos agentes envolvidos no contexto escolar. Há, portanto, reconhecimento do processo e reflexão crítica sobre condutas e escolhas realizadas dentro do contexto da ER.

Ao se referirem ao CLI, o mesmo não acontece. Poucas referências são feitas ao professor e, em alguns momentos, há menção do aprendiz a ele próprio. O ensino é tratado como um produto que pode ser adquirido e a instituição de ensino como um fornecedor desse produto, de modo que o foco está no resultado e não no processo. Os alunos tecem muitas apreciações, o que configura uma atitude relativa a objetos e fenômenos, mas não pessoas.

O CLI é, portanto, tratado como uma entidade impessoal e dotada de um controle total pelo sucesso no aprendizado do aluno. Uma série de pesquisas da área de linguística aplicada consideram um equívoco pensar que é possível controlar o sucesso ou insucesso sobre o aprendizado do aluno. Revuz (2016) reconhece que as

diferenças entre aprendizes devem ser levadas em consideração e que não se pode tomar um método como garantía de aprendizado:

> [...] para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio. (REVUZ, 2016, p. 230)

Paiva (2009) advoga que não é possível prever o índice de mudança pelo qual um aprendiz irá passar em seu processo de aquisição de uma língua. Essa mudança, segundo a autora varia de acordo com a natureza das interações entre todos os elementos do sistema de aquisição desse aprendiz. A autora, alinhada ás proposições de Larsen-Freeman (1997), equipara o processo de aquisição de línguas à dinâmica de um sistema complexo e observa: “Na perspectiva determinista, acredita -se que cada reação é resultante de uma ação precedente, mas os sistemas caóticos são não -lineares e seus efeitos não são proporcionais às causas.” (PAIVA, 2009, p. 5). Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008) por sua vez, discute a condição pós-método e conclui que não há apenas um ideal que envolva todas as necessidades dos alunos de uma língua estrangeira. Logo, o uso de diferentes métodos, tendo como foco diversidade que normalmente se encontra numa sala de aula, seria o mais recomendado.

Nesse sentido, por mais que se deseje ter controle sobre o progresso e as experiências que o aprendiz tem e terá com a LI, essa expectativa não corresponde ao que acontece de fato. Nós, professores, podemos buscar atender a uma variedade de estilos de aprendizagem e de perfis de alunos, mas devemos ter a consciência da limitação de nosso trabalho e do fato de que existem uma série de fatores que interferem no aprendizado e que estão fora do nosso controle.

O apagamento do processo de ensino e aprendizagem corrobora, portanto, para a comodificação do ensino de LI (FAIRCLOUGH, 2003) caracterizando um processo representacional que omite o caráter societário do ensino de LI inserindo esse direito, assegurado pelos documentos oficiais sobre a educação brasileira, no universo discursivo da comercialização de mercadorias.

Tratar o ensino e a aprendizagem como transação comercial corrobora para a negligência metodológica e para o bloqueio dos avanços críticos a respeito do complexo processo de aprendizado de uma língua estrangeira. A mercantilização do ensino, através da simplificação e compartimentação do todo em unidades

comercializáveis e através do apagamento do processo, torna os membros da CP de aprendizes menos reflexivos e mais facilmente interpelados pela persuasiva lógica da publicidade de CLI.

Desse modo, propõe-se que, no contexto escolar, sejam abraçadas práticas que levam o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, levando-os a questionar representações que possam estar atreladas a interesses comerciais. Propostas de letramento crítico podem ser adotadas, por exemplo, no sentido de promover leituras questionadoras de mensagens que circulam na sociedade sobre o processo de aprendizagem da LI.

6.2 Foco na oralidade

Foi observado também, tanto no discurso do aluno quanto no discurso publicitário que o aprender inglês deve priorizar a fala. Nas publicidades dos cursos A e C, são apresentadas situações de comunicação oral, sem haver referência a contextos de comunicação escrita (que seria de fato bastante recorrente no mundo do trabalho corporativo no contexto brasileiro e na comunicação de jovens por meio de redes sociais).

Na publicidade do curso A fica acentuada essa primazia da oralidade em relação a outras habilidades que possibilitam a comunicação em LI. Os indivíduos que participam da narrativa encontram na fala sua libertação da limitante barreira rochosa que metaforicamente os priva de oportunidades profissionais. Na publicidade do curso B, essa primazia da fala se apresenta através do narrador, que discorre: “O lugar mais alto do pódio é para quem está preparado. E para isso, você precisa falar inglês. Venha para o curso B”. No caso da publicidade do curso C, é através da fala que o garoto toma conhecimento de seu progresso e é por meio dela que se sente confiante para agir no cenário que lhe desperta admiração e entusiasmo.

Na publicidade do curso C, a fala representa o momento em que o garoto vislumbra o que a LI possibilitaria para um indivíduo. Essa consciência o torna autoconfiante o bastante para atuar no cenário internacional de modo ousado e diferente de sua postura inicial: submisso e encabulado. No caso da publicidade do curso D, essa valorização da habilidade oral pode ser observada no contexto de sala de aula de conversação que é apresentado na publicidade.

Nos questionários dos alunos, essa prevalência também pode ser identificada, configurando mais uma convergência entre esses discursos. O aluno, conforme aponta a análise da questão 3, coloca a fala como prioridade em seu aprendizado e considera o foco nessa habilidade como pré-requisito para o sucesso de um aprendiz.

A primazia da oralidade para o falante brasileiro já foi verificada em outros trabalhos como em Marques (2014) e pode estar relacionada ao desejo de se aproximar do nativo por meio da performance em contatos presenciais. Embora muito da comunicação contemporânea seja feita por escrito, o aprendiz de LI toma a comunicação oral como principal habilidade a ser desenvolvida no processo de aprendizagem de uma língua e o discurso publicitário fortalece a mesma desproporção na valorização das diferentes habilidades comunicativas.

Esse enfoque dado pela publicidade à oralidade torna a inserção do aprendiz em cenários hipotéticos de uso da língua mais intensos, uma vez que o contato face a face envolve mais urgência de uma boa performance linguística. Diante disso, ao recorrer ao “eu” que poderia ser, ou seja, ao eu-ideal ou ao eu-indesejável, a mensagem publicitária potencializa sua eficácia ao despertar no aprendiz o receio de um “congelamento” no caso de interação com falantes nativos da LI.

6.3 Esforço e mérito

Os discursos dos alunos e o publicitário (sobretudo das publicidades A e B), convergem na ideia de que o esforço traz recompensas, eliminando do cenário todas as variáveis que podem diferenciar um aprendiz do outro e fortalecendo o discurso meritocrático.

A publicidade do curso A traz a ideia da desistência como responsável pelo fracasso na aprendizagem e a persistência como elemento que determina a boa performance linguística. A publicidade do curso B é ostensiva ao representar uma sociedade em que vence o que mais se esforça, em que ficam para trás os que não tem força de vontade o suficiente. Essa representação reforça o papel da autonomia e da motivação que cada aluno tem ao assumir o controle de seu próprio aprendizado.

Os alunos, de modo semelhante, com frequência se colocam como os responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso na aprendizagem, enfatizando a falta de esforço pessoal como a causa de suas dificuldades. Por mais que se

reconheça a importância da autonomia do aprendiz, faz-se necessário repensar o conceito de autonomia em uma perspectiva complexa.

O conceito de autonomia já foi problematizado por autores que consideram que fatores como características pessoais, tecnologias acessíveis, aspectos culturais, econômicos e políticos interferem na autonomia do aprendiz. Nessa perspectiva, não se pode tomar o aluno como único responsável pelos rumos de seu aprendizado, uma vez que sua autonomia é hoje vista como um sistema complexo (PAIVA, 2006). Sendo assim, tal representação do aprendizado da LI corrobora com valores meritocráticos que removem da equação as diferenças entre os indivíduos. Van Lier (2000), em defesa de uma perspectiva ecológica da aprendizagem, indica que o aluno se insere em um ambiente que oferece ao aprendiz propiciamentos (*affordance*), ou seja, "possibilidades para ação que geram oportunidades de engajamento e participação" (van LIER, 2004, P. 81). Trata-se daquilo que está disponível para o aprendiz aprender a segunda língua. No que diz respeito à aprendizagem da LI, os recursos disponíveis variam de um aprendiz a outro e se estabelece, portanto, um contexto desigual que não será superado apenas com a matrícula em um CLI.

Esse olhar meritocrático lançado para o processo de aprendizagem promove mais uma representação que reforça a comodificação do ensino na medida em que desconsidera o caráter societário de tal aprendizagem, garantida por documentos oficiais a todos os cidadãos brasileiros em idade escolar. A coletividade é apagada e, dessa forma, o discurso publicitário promove o individualismo no âmbito educacional em que cada um passa a garantir seu sucesso por si próprio. Essa visão converge com o discurso do aluno que, com frequência aponta o esforço próprio como principal fator determinante para o sucesso na aprendizagem da LI.

6.4 As emoções: um ponto de divergência entre o discurso do aluno e o discurso publicitário

Pauliukonis (2010) ressalta que, no ritual da publicidade, há um mascaramento do circuito socioeconômico por meio de técnicas emotivas de persuasão e sedução. Nesse processo, o espectador é levado a crer que lhe está sendo ofertada uma oportunidade de melhoria. O fornecedor do produto promovido na mensagem publicitária se torna um benfeitor que tem o objetivo de apresentar ao interlocutor um objeto de sua busca ou algo que pode lhe auxiliar em sua busca. Na perspectiva desta

tese, as estratégias discursivas estão atreladas aos contextos imaginários em que os membros da CP de aprendizes de LI podem se inserir em suas constantes construções de narrativas de si. As publicidades analisadas revelaram uma recorrência de processos emotivos em detrimento de processos cognitivos e de ação. Dessa forma, identifica-se uma discrepância entre o que se observa nas publicidades e o que se observa nas respostas dos alunos.

As publicidades apresentam indivíduos vivendo situações fortemente investidas de emoções, o que se confirma através do alto número de processos emocionais. Apreensão, medo, preocupação, ansiedade, entusiasmo, dentre outras, são emoções identificadas através das análises realizadas. Nas falas dos alunos, poucas avaliações baseadas em afeto foram encontradas.

Embora a motivação do aprendiz para buscar alguma instituição seja de ordem emocional, identificam-se poucas emoções quando estes avaliam suas experiências com a aprendizagem. Revuz (2016), defendendo que a língua não pode ser vista como mero instrumento, salienta:

> Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. (REVUZ, 2016, p. 217)

Dentre os objetos de aprendizagem, a língua ocupa, na perspectiva da autora, um local especial, sendo objeto de fortes investimentos, muitas vezes passionais. Justamente por não ser apenas um instrumento de comunicação, o encontro com uma outra língua torna-se tão impactante.

> Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. (REVUZ, 2016, p. 220)

Sendo a língua estrangeira um elemento tão perturbador das relações subjetivas, não é surpresa que esse contato provoque reações emotivas. Também não surpreende que um cenário social que estabelece forte pressão para o aprendizado de uma língua apenas potencialize essa apreensão dos indivíduos. Revuz (2016) advoga que sejam trabalhados em sala de aula aspectos que constituem para o aprendiz pontos de bloqueio, superando-se a concepção puramente instrumental da língua. Para a autora, existem mais do que problemas técnicos de aprendizagem de língua estrangeira, como sugerem a maioria das falas dos alunos

(vide grande número de avaliações por meio de apreciação). Faz-se necessário, portanto, uma proposta metodológica que contemple o deslocamento pelo qual o aprendiz passa ao ter contato com uma língua estrangeira, fazendo com que este se sinta preparado para se apropriar da língua.

O baixo número de avaliações baseadas em afeto vai de encontro ao que se observa nas publicidades e às reflexões de Revuz (2016). Essa discrepância pode, no entanto, estar relacionada ao próprio encaminhamento promovido pelas perguntas do questionário que levam o aluno a respostas mais objetivas sem haver menção a reações e emoções. Ressalta-se, no entanto, a relevância de dar prosseguimento às investigações posteriormente com o intuito de averiguar essa desconexão afetiva identificada nas análises do discurso do aluno.

6.5 A eficácia do CLI

Foi observado, no discurso do aluno, a valorização de elementos reconhecidamente associados ao contexto de cursos de idiomas. Além de avaliarem positivamente suas experiências nos contextos dos CLI, os alunos enfatizam como favoráveis ao aprendizado procedimentos e estruturas associados ao contexto educacional oferecido por cursos particulares de Língua Inglesa.

Em suas respostas á questão 3 que pedia que discorressem sobre o que é necessário para o aprendizado da LI, os alunos deixam transparecer seu apreço pela estrutura e organização próprias dos CLI. Nesse ponto, os alunos deixam claro, através da apreciação positiva da linearidade e compartimentação do aprendizado que estes seriam, em seu entendimento, fatores determinantes para o aprendizado. A divisão por níveis e venda de conteúdos compartimentados é uma prática típica realizada por CLI no país. Além disso, o enfoque na oralidade e na dinamicidade/ludicidade são valores que os CLI vem buscando consolidar como atraentes e eficazes (SILVA, 2020).

Nos questionários analisados, um grande número de alunos avaliou os professores de escolas regulares negativamente, principalmente por meio de julgamento, ou seja, utilizando um subsistema que avalia as atitudes das pessoas, em relação ao seu caráter e o modo como se comportam. É importante retomar a fala do narrador do Curso A, que tece uma avaliação positiva ao curso utilizando o mesmo subsistema: “Confie em quem é comprometido com o seu aprendizado e tem tudo

para tirar o seu melhor e te dar confiança para vencer.” Em oposição a essa avaliação, encontramos como exemplos na fala dos alunos nos exemplos: **A_4**, **A_9**, **A_{22}** e **A_{42}:**

A4: “Os professores **não avançavam com o conteúdo**.”
A9: “Os professores **ministravam ensinos mais básicos, superficiais e necessários**.”
A22: “[...] professores que **não eram presentes** [...]”
A42: “[...] os próprios professores **não mostravam interesse de nos ensinar**, a matéria era dada de **maneira frouxa.”**

As falas dos alunos apenas ilustram uma representação frequente nas falas analisadas. Ao contrário da instituição promovida na publicidade, os professores da escola regular são tratados como despreparados e descompromissados. Por outro lado, nas falas que mencionam os cursos privados, encontramos os exemplos **A_4**, **A_{10}**, **A_{14}**, **A_{18}**, **A_{24}** ,**A_{25}** em que os alunos apreciam positivamente os cursos privados de LI.

A4: “O **nível do curso era maior** e as atividades mais **dinâmicas**.”
A10: “(No curso particular), o aprendizado foi **eficaz**.”
A14: “Pela rede privada passei por um **rápido, mas complexo aprendizado** da língua.”
A18: “A escola de inglês **foi essencial para o aprendizado** da Língua Inglesa, pois tem uma **formação completa e intensa**.”
A24: “Ele (o curso) fornecia uma **melhor estrutura e um maior contato com o idioma**.”
A25: “Quando entrei no curso, tive um **aprendizado eficaz** [...] **o desenvolvimento da língua foi melhor**.”

Outros elementos apontados pelas respostas dos alunos e presentes no discurso publicitário são o dinamismo e a velocidade. A lógica de vender o conhecimento e a performance linguística compartimentados em níveis e cursos é alheia ao cenário educacional das escolas regulares. No entanto, tal estruturação que favorece a celeridade (mesmo que imaginária) é própria dos CLI e está fortemente vinculada ao discurso mercadológico que visa atender aos anseios dos consumidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de doutorado é fruto de questionamentos que emergem da prática de ensino da LI em escolas regulares. O desconforto que serviu como gatilho para a elaboração do projeto inicial é compartilhado por professores da área e deve ser reconhecido como um problema discursivo e social ligado às práticas educacionais. Ensinar LI em ER do Brasil implica em lidar com inúmeras representações que, conforme explicitado, interferem na realidade da sala de aula. Inquieta-me que o ensino da LI no país seja deslocado do contexto social e educacional para um contexto mercadológico orientado por interesses financeiros. Do mesmo modo, perceber nos alunos uma visão do ensino e aprendizagem da LI compatível com as mensagens veiculadas pelo discurso publicitário, despertou-me para a possibilidade de uma análise crítica do discurso do aluno e do discurso publicitário.

Essas representações que vêm permeando o universo discursivo da sala de aula de LI são inseridas em um contexto de poder linguístico, marcado pela supremacia da LI em transações politicas e comerciais. Consequentemente, esse contexto é caracterizado também por interesses mercadológicos de atrair clientes motivados pelo desejo de aprender a LI, seja por ascensão social, pelo acesso a oportunidades de trabalho, ou pela vontade de usufruir dos recursos oferecidos pela cultura globalizada. A partir de 1961, quando o ensino de LEMs é retirado do currículo obrigatório das escolas brasileiras, há uma explosão no mercado de ensino de LI em cursos de idiomas e estes passam a ser a referência de boas práticas e do sucesso na aprendizagem no imaginário social. Esse cenário não parece ter mudado após o retorno da obrigatoriedade do ensino de LEMs em escolas regulares com a LDB de 1996.

O ensino da LI em ER no Brasil é, portanto, repleto de desafios estruturais e também de desafios ideológicos a serem superados. O presente trabalho buscou, portanto, entender como as representações do ensino e aprendizagem da LI propagadas em publicidades de CLI se assemelham ou se distanciam das representações produzidas em discursos de alunos concluintes do ensino médio em uma ER de Belo Horizonte. A pergunta que orientou essa investigação diz respeito, dessa forma, às convergências e divergências que podem ser identificadas no discurso do aluno e no discurso das publicidades de cursos de LI.

Para responder esse questionamento foi necessário delinear ações que possibilitassem:

1- Analisar como o discurso do aluno representa o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular e nos cursos livres de idiomas;
2- Analisar como o discurso das publicidades de cursos de língua inglesa representam esse processo.

O discurso de alunos se apresenta nas respostas a um questionário (em anexo) que levou os alunos a refletirem sobre suas experiências aprendendo LI em escolas regulares. A resposta dos alunos, entretanto, direcionou essas experiências para o espaço dos CLI, despertando a atenção para a necessidade de se averiguar as representações do ensino e aprendizagem concretizados nesses espaços também.

As publicidades analisadas foram selecionadas de acordo com a dispersão dos cursos na cidade em que estudavam os alunos participantes. Foram selecionadas 4 publicidades divulgadas no final de 2018 e início de 2019. Tratam-se, não apenas de cursos que estão há décadas no mercado de ensino de LI, mas também de empresas altamente lucrativas e atuantes no mercado. Ressalto, porém, que a presente pesquisa foi vislumbrada e realizada em um contexto pré-pandêmico[16], podendo ter havido impactos econômicos resultantes da paralisação das aulas em CLI na cidade de Belo Horizonte.

Para análise dos dizeres dos alunos, mostrou-se adequada a perspectiva de Martin e White (2005) sobre o subsistema de Avaliatividade. Os alunos realizaram em suas sentenças avaliações de CLIs, dos processos de aprendizagem em ER, de Professores, de colegas e de si próprios. No que diz respeito às publicidades, ficou logo evidente a primazia da imagem sobre as esparsas formas verbais presentes e logo foi verificada a necessidade de uma perspectiva que contemplasse a análise de imagens dinâmicas, uma vez que se tratam de publicidades em vídeo. Bezerra (2012, 2017) traz uma proposta que atendeu aos objetivos da presente pesquisa, fornecendo mecanismos de análise que foram eficientes para o tratamento dessas formas visuais.

A análise dos questionários respondidos pelos alunos em paralelo com a análise da publicidade indicou uma possibilidade analítica que engloba as representações construídas pelo discurso discente e as representações apresentadas

[16] Em fevereiro de 2020, o vírus COVID-19 chega ao Brasil ocasionando na tomada de medidas de isolamento que podem ter afetado as empresas cujos discursos publicitários são analisados nesta tese.

pelo discurso publicitário, considerando que as CPs de aprendizes de LI dialogam com as CPs de produtores publicitários. Reforçamos que a análise do discurso publicitário tem grande potencial de evidenciar o modo como o discurso midiático, ao mesmo tempo em que é influenciado pela estrutura social, atua na reprodução de representações que podem interferir nas práticas sociais. A análise das visões dos alunos a respeito de suas vivências aprendendo inglês em escolas regulares e em Cursos de Inglês revelam aspectos da experiência individual que devem ser tomados por analistas e educadores como indícios de possibilidades de recorrência de representações.

Os dizeres dos alunos revelaram uma predominância das avaliações negativas direcionadas ao espaço da escola regular e de avaliações positivas do CLI. Essas avaliações expõem ainda mais um cenário já explorado por pesquisadores da Linguística Aplica e da Análise do Discurso, um cenário em que o ensino de inglês da ER é tomado como ineficiente e impossibilitado de obter bons resultados. Por mais que essa visão dos alunos não deva ser desconsiderada, faz-se necessário direcionar questionamentos a esse consenso. Partimos, portanto, do pressuposto de que as amplamente dispersas mensagens publicitárias atuariam no fortalecimento de tais visões ao estabelecer um cenário de mercantilização do ensino. Em tal cenário, o ensino de inglês se concretizaria como uma transação mercadológica em que um cliente negocia uma *commodity* com uma empresa impessoal e orientada pelas frias e objetivas leis de mercado. Nesse sentido, o resultado é garantido, desconsiderando-se as particularidades de cada aluno e seus respectivos contextos sociais. A ideia de que há uma mercantilização do ensino por meio do discurso publicitário pôde ser confirmada através da análise.

A análise do discurso discente revelou baixo número de menções ao trabalho de professores de CLI. Assim como no discurso publicitário, o agente social professor é apagado discursivamente quando se trata dos CLI. Esse apagamento pode evidenciar a impessoalização da instituição de ensino de idiomas o que corrobora para a visão mercantilizada do ensino. O mesmo ocorre no discurso publicitário.

Dessa forma, observou-se, tanto no discurso do aluno, quanto no discurso publicitário, um apagamento do processo de ensino e aprendizagem da LI nos espaços dos CLI. Esse apagamento do processo indica um interesse por parte da publicidade de ressaltar a possibilidade de compra do sucesso linguístico em uma relação de consumo que se assemelha à compra de uma mercadoria. Através da

apresentação de um cenário de superação, de entusiasmo, de sucesso profissional; a publicidade apresenta ao espectador uma possibilidade de inserção imaginária de si próprio. Aventei inicialmente que a publicidade poderia se valer dessa característica humana (RYAN; IRIE, 2014) de criar narrativas de si para vislumbrar possibilidades indentitárias a serem almejadas e a serem refutadas.

As sequências das narrativas publicitárias confirmam, portanto essa ideia inicial: o discurso publicitário se vale do jogo identitário que se estabelece na busca de indivíduos pelo eu-desejado. O vídeo da publicidade do curso A, por exemplo, apresenta a trajetória de profissionais que se vêem petrificados diante da necessidade de atender a demanda de um superior falante da LI. O mesmo ocorre na publicidade do curso B, em que a disputa pelo sucesso e o êxito dos que persistem são colocados em destaque. No curso C, essa persuasão se dá pela apresentação de uma situação descontraída de inserção bem-sucedida em um contexto internacional. No caso do curso D, o espectador pode ser atraído por cenas de formação acadêmica, viagens ao exterior e intercâmbios.

Tendo em vista esse contexto, nosso olhar se voltou para a trajetória identitária construída nas imagens dinâmicas apresentadas no vídeo da publicidade. Através dos processos descritos por Bezerra (2012, 2017) foi possível descrever as sequências que compõem as publicidades e concluir que os personagens ilustram processos de superação e busca pelo sucesso. Esses indivíduos superam desafios e se tornam profissionais que encaram de frente seus superiores ao agirem pela fala, conquistam posições de sucesso e conseguem imersão em contextos internacionais quando atuam através da oralidade. O processo de fala é apresentado como fundamental para ilustrar a transição do eu-indesejável para o eu-desejado em todas as publicidades. O ato de responder torna os personagens alvos de olhares de aprovação ou de aplausos. É também pela fala que os personagens se tornam aptos a participar de interações descontraídas de aprendizado e lazer.

Também na perspectiva do aluno, é pela fala que o êxito na aprendizagem se concretiza. Em suas respostas, os discentes demonstram que acreditam que é através do ensino da conversação, da escuta e do foco em desenvolvimento de habilidades orais que alcançarão o sucesso na aprendizagem da LI.

Nas publicidades, o inglês é relacionado ao mundo profissional e ao universo das experiências de lazer, como um pré-requisito para a progressão, para acesso a oportunidades e fim da metafórica petrificação. Ele é apresentado como algo que

define se o aprendiz irá ou não alcançar seus objetivos, configurando-se como um objeto de auxílio a buscas. O inglês é, portanto, apresentado como um diferencial que pode ser comprado por qualquer um que possa pagar e o comprometimento da instituição e a persistência do aluno são tomados como garantias de que a compra do curso acarretará no aprendizado da língua. Tal visão, como foi discutido na análise, vai de encontro ao que advogam autores como Paiva (2009); Larsen-Freeman (1997); Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008), van LIER (2004) e Revuz (2016). Na perspectiva desses autores, as inúmeras variáveis que influenciam o aprendizado impossibilitam a tomada de um método como adequado a todos os aprendizes, devendo-se levar em conta as particularidades do aprendiz e a diversidade presente em grupos de alunos.

As tendências atuais de ensino apontam, portanto, para a eficácia de um ensino de LI focado na multiplicidade de práticas e contextos em que a comunicação ocorre. Nesse sentido, deve-se ter em mente que as abordagens pedagógicas devem ser igualmente fluidas e orientadas por uma perspectiva dinâmica e viva assim como é a própria língua. Os documentos oficiais que alicerçam as práticas de ensino da língua no país fomentam tal pluralidade de ideias no que diz respeito à conduta do professor (BRASIL, 1996).

Em oposição ao baixo número de avaliações do professor do CLI está o alto índice de avaliações por julgamento do professor da ER. Essa predominância da avaliação do professor da escola com relação à avaliação de qualquer outro agente social relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da LI merece nossa atenção. Ao mencionar o professor da escola regular, o aluno o reconhece como agente envolvido no processo e o situa no interior de sua narrativa de aprendizagem. Por mais que o professor do CLI não seja alvo dos julgamentos negativos feitos pelos alunos, seu apagamento pode ser visto como um tipo de invisibilidade no cenário de ensino dentro do contexto dos cursos livres. Tanto o discurso publicitário, quanto o discurso do aluno deixam de mencionar sua atuação, o que corrobora para a comodificação do ensino (FAIRCLOUGH, 2001).

Em publicidades de cursos de idiomas, frequentemente, os alunos são tomados como um grupo homogêneo para o qual se tem a receita mágica do aprendizado da LI. No entanto, o professor em si não é mencionado, apenas a instituição como uma entidade abstrata e impessoal aparece, apagando-se desse cenário o evento social que, de fato, está sendo “vendido”: a aula. Nos dizeres dos alunos, assim como na

publicidade, o professor, bem como o processo de ensino são apagados quando se menciona a experiência no CLI, como se se tratasse de um produto consumido e não de um processo de ensino e aprendizagem que envolve a interação de agentes humanos em constante convivência e negociação. Tal apagamento do professor nos remete à ideia de comodificação do ensino. Essa forma de representação se contrasta ao modo como são representados o ensino e a aprendizagem da LI no caso da ER. Nesse contexto, os agentes humanos são considerados e mencionados nas avaliações dos alunos, em especial o professor que é com frequência posto como objeto do julgamento nas avaliações construídas nos questionários.

Nesse sentido, reforça-se a tese de Fairclough (2001) que atesta que a educação é um domínio discursivo colonizado pelo discurso publicitário que reestrutura práticas educacionais em um modelo de mercado. Tal representação, conforme demonstram as análises dos questionários, tem reverberado nos discursos de alunos, na medida em que eles desumanizam os cursos privados ao apagar os agentes da educação do cenário de ensino. Ressalto, portanto, a necessidade de investigações posteriores sobre a representação social desses agentes de ensino, bem como dos processos que ocorrem na sala de aula do CLI.

O âmbito das emoções relativas ao processo de ensino e aprendizagem, tão presente nas publicidades e tão pregnante no que diz respeito a situações de uso de LEs (REVUZ, 2016) é pouco presente nas falas dos alunos. Ressalto, portanto, a relevância de pesquisas posteriores que enfoquem esse aspecto da representação do ensino e aprendizagem da LI, uma vez que o afeto se mostra significativo no interior da CP de aprendizes de LI. Sugiro, inicialmente, que uma pesquisa que parta de um método de coleta oral possa ser mais favorável para a emergência dessas emoções.

Tendo em mente que a ACD pressupõe propostas de intervenção que possam favorecer a mudança social, considero que a principal forma de atuar nesse cenário de monopólio simbólico do aprendizado e ensino de LI seja através de práticas de leitura crítica realizadas em sala de aula. O aluno deve ser levado a questionar os textos que circulam na sociedade com olhar atento aos interesses mercadológicos que determinam as elaborações publicitárias. Uma vez que o aluno seja capaz de pensar por si próprio, pode ser desconstruída a descrença direcionada aos recursos de aprendizagem externos ao CLI.

Não se trata de desconsiderar os desafios encontrados na sala de aula de LI de ER públicas e privadas, mas de reconhecer que existe uma força discursiva que

atua nesses espaços e que interfere nos resultados obtidos dada a descredibilidade pré direcionada ao ensino de LI em ER. Uma vez superadas essas barreiras representacionais, os verdadeiros problemas podem ser identificados e soluções podem ser propostas.

Evoco também práticas de ensino voltadas para a reflexão do aluno sobre seu próprio aprendizado da LI. Na medida em que o aluno se dá conta do grande potencial de aprendizagem que o circunda ele pode passar a agir no sentido de se apropriar das *affordances* (van LIER, 2004) que estão disponíveis. Uma vez que os propiciamentos não são acessíveis de maneira igual para todos, faz-se necessária a implementação de políticas de ensino que reestruturem a escola, dando aos alunos acesso a recursos digitais que possibilitem o contato com o mundo globalizado sob monitoração e orientação do professor.

Por fim, ressalto que o estímulo à qualificação do professor de ERs pode ser um caminho para fornecer subsídios para um ensino de LI que proporcione aos alunos acesso ao poder através do domínio da língua dominante sem, contudo, deixar de promover a problematização da arbitrariedade e injustiça social da hierarquia linguística historicamente estabelecida em nossa sociedade (MOTHA, 2006). O espaço da sala de aula de LI para falantes nativos de outras línguas se configura, portanto, como um espaço frutífero para debates sobre distribuição de poder desigual. Inseridos na tensão entre o ensino para a transformação social e o ensino para promover o acesso ao poder (PENNYCOOK, 1999), os professores podem direcionar esforços para combater a elitização e consequente comodificação da LI predominantes no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, K. F.; BATISTA, L. M. T. R. Reflexões sobre a habilidade de leitura no ensino de língua estrangeira: o que dizem os documentos governamentais? Revista HELB - **História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 5, n. 5, 2011. Disponível em: https://bit.ly/3fZtQBA Acesso em: 01 dez. 2020.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem.** Os elementos de atitude no discurso do professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BALDRY, A.; THIBAULT, P. J. Film texts and genres. In: BALDRY, A.; THIBAULT, P. J. **Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated online course**. London: Equinox, 2006.

BARTHES, R. A retórica da imagem. In: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1990.

BARTHES, R. **Image-Music-Text.** London: Fontana, 1977.

BARCELOS, A.M.Lugares (Im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: Crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona.** São Paulo: Parábola, 2014. p. 147-159.

BATEMAN, J. **Towards a grande paradigmatique of film**: Christian Metz reloaded. Semiótica, vol. 167, p. 13-64, 2007.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 31 ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEZERRA, P. **Language and image in the film Sex and the city:** a multimodal investigation of the representation of women. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 291. 2012.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Lendo a imagem dinâmica em uma análise multimodal da representação da mulher no filme Sex and the City. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (Org.). **Novas Perspectivas em Análise Visual**. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 71 – 88.

BÖHLKE, R. de F. **Constructing ideal body appearance for women:** a multimodal analysis of a TV advertisement. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2008.

BOYATZIS, R.E. AKRIVOU, K. The Ideal self as the driver of intentional change. In: **Journal of Management Development**. 2006.

BRANCO, A.S.C., **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de letras.** Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. 2005. 100p. PUC, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:**PNLD 2011. Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 2010. 48 p.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English Teaching**. UK: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice:** Global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, Larissa de P. **Devous Maids:** Representações sociais sobre as mulheres latinas em uma perspectiva multimodal. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras. Universidade Federal do Pernambuco, Pernambuco, 2017.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity.**Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, M. J. F. O discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, 19(1) jan./jun. 2003, p. 53-74.

CRYSTAL, D. **English: the global language**. London: The US English Foundation, 1996.

DAVEL, Marcos Alede Nunes. Representações sobre o ensino de inglês por parte de professores de língua inglesa de colégios ds rede estadual de Curitiba. **Revista Alpha**, n. 16, dez. 2015, 294-308

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. Introduction: Paradigms and Perspectives in Contention. In.: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S (eds). **The SAGE handbook of qualitative research.** London, New Delhi: Sage Publications. 2010, pp. 91-97.

DURAND, J. Retórica e imagem publicitária. In: METZ, C. et alii. **A análise das imagens.** Petrópolis, Vozes, 1973.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

ECO, U. **A estrutura ausente**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London; New York, Continuum, 2004.

FAGUNDES, B. A teoria das representações sociais nos estudos ambientais **RAEGA**, Curitiba, n. 17, p. 129-137, 2009. Editora UFPR.

FAIRCLOUGH, N. Discourse as Social Practice. In. FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Pearson, 1989. p. 14-36.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social nas Sociedades Contemporâneas.In: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora UnB, 2001. p. 247-272.

FLOCH, J. M. **Sémiotique, marketing et communication**. Paris: P.U.F, 1990.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

FOUCAULT, M. ***A ordem do discurso*** (L. F. A. Sampaio, Trad.). São Paulo: Loyola. 1971.

GRADDOL, D. **The future of English?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: The British Council, 1997.

GRADDOL, D. **English Next:** why global English may mean the end of English as a foreign language. London: The British Council, 2006.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In.: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

HALL, Stuart. The work of Representation. In: Hall, Stuart. **Representation:** Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage Publications, 2003. p. 15-64.

HALL, S (ed). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage / Open University, 1997.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar.** 2 ed. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3th ed. London: Arnold, 2004.

HEBERLE, V. MEURER, J.L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte. **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte : ABRAPUI/UFMG/FAPEMIG, 2007, p. 01-11.

HIGGINS, E.T. Self Discrepancy: a theory relating self and affect. In: **Psychological Review**. 1987.

IEDEMA, R. Analysing film and television: a social semiotic account of hospital: an unhealthy business. In: Van LEEUWEN, T. JEWITT, C. (Eds.). **Handbook of visual analysis.** London: Sage, 2001. p. 183-204.

JODELET, D. Répresentationsociale: phénomènes, concept etthéorie. In.: MOSCOVICI, S. (ed.) **PsychologieSociale**. 5 ed. Paris: PUF Fondamental, Presses Universitaires de France, 1995, p. 357-378

JODELET Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1989, p.17-44.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. London, New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition:** (e)merging strategies for second/ foreign language teaching. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-50, Spring 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to post- method. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Mahwah, New Jersey: Taylor & Francis e-Library, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. 18/2, 1997, p. 141–65.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto atual. In: LIMA, D.C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 113 – 125.

LEFFA, V. J. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. **Ingles em escolas públicas não funciona:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2014, p. 15 – 33.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO et al. (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LIN, A. Doing English-Lessons in the reproduction or transformation of social worlds. **TESOL Quaterly**, 33, 393, 1999 – 412.

LIMA, Solange dos Santos. O discurso publicitário e as metáforas das propagandas de cursos de línguas incorporados nas falas do aluno ingressante no curso de licenciatura em letras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.205-224, jan./jun. 2010.

LUKE, C. **Globalization and women in academia**. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associations, 2001.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: https://bit.ly/2R4QCQb. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARKUS, Hazer R., NURIUS, Paula. Possible Selves. In: **American Psychologist**. V. 41, N. 9, p. 954 – 969. Set. 1986

MARQUES, Wellison. **Análise do Discurso Publicitário de Cursos de Idiomas**: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MARTIN, J.R.; WHITE, P. **The language of evaluation:** *appraisal in English*. 1a ed. London: Palgrave Macmillan, 2005. 256p.

MARTIN, J. R. ; ROSE, D. **Working with Discourse:** Meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2007. 2014. 272 f..

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular** – CBC. LE: Ensino Fundamental e Médio. 2006. Disponível em: Acesso em: 3 out. 2016

MIYAHARA, M. **Emerging Self-Identities and Emotion in Foreign Language Learning:** A Narrative-Oriented Approach. Tokyo: SLA, 2015.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes (Original publicado em 1961)

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Representações Sociais.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTHA, Suhanthie. **Decolonizing ESOL:** Negotiating Linguistic Power in U.S. Public School Classrooms. In: Critical Inquiry in Language Studies. V 3. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associations, 75-100. 2001.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Ed.). **Learner contributions to language learning** : new directions in research. Harlow, Essex: Pearson Education, 2001.

NUNES, Camila Matos Venesiano. **Representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma quinta série do ensino fundamental**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

O'HALLORAN, K. L. **Multimodal discourse analysis.** London/New York: Continuum, 2004. Routledge, 2003.

OLIVEIRA, Derli Machado de. O sistema de Avaliatividade: Aspectos teóricos e práticos. **Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 15, N. 02, p. 245-264. Jun, 2014.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. Língua inglesa em escolas públicas: representações de futuros professores. **BABEL:** Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras ISSN: 2238-5754 – n. 11, jan/jul de 2017

ONO, Fabrício T. Parreira. **Representações Sociais de uma Professora de Língua Inglesa em um contexto Público Sul-Matgrossense.** 2007. 145 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

ORNELLAS, Luciana Lorandi Honorato de. **Representações de professores de inglês do Ensino Fundamental I**. 2010. 170 p. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **A Língua Inglesa enquanto signo na cultura brasileira.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFRJ, 1991.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A.M.F (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, São Paulo: Pontes, ALAB, 2005. p.135-153

PAIVA, V.L.M.O. 2006. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v 9 (1), 77-127. Jan/Jun. 2006.

PAIVA, V.L.M. **Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de LI**. In: CROP, São Paulo, v. 12, p. 1 – 20, 2007.

PAIVA, Vera L.M.O.O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38

PAIVA, Vera L.M.O. Caos and the Complexity of SLA. In: BENSON, Phill; COOKER, Lucy (Eds.) **The Applied Linguistics Individual**: Social Cultural Approaches to Identity, agency and autonomy. Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

PAIVA, V.L.M. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: In: LIMA, D. C. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona.**São Paulo: Parábola, 2014. p. 33-47.

PAINTER, C.; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. **Reading visual narratives:** image analysis in children's picture books. London: Equinox. 2012.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida L., Persuasão, sedução e *topoi* no discurso publicitário. In: MENDES, E.; MACHADO, Ida. **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. P. 81-95.

PAVLENKO, A., NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In CUMMINS, J., DAVISON, C. (Orgs.), **International handbook of English language teaching** (pp. 669-680). New York: Springer, 2007.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge. 1999.

POTTER, Jonathan. Discourse and Construction. In: POTTER, Jonathan. **Representing Reality:** Discourse, rhetoric and social construction.London: SagePublications, 2005. p. 97-118.

PACHALSKI, Lia J. Nelson . As representações do ensino da língua inglesa: o discurso da afetividade e o discurso da dramaticidade. In: Seminário Nacional sobre linguagem e ensino, 2005, Pelotas. IV Senale**Caderno de Resumos**. Pelotas: Educat, 2005.

PAINTER, C.; MARTIN, J. R. e UNSWORTH, L. **Reading Visual narratives**: image analysis of children's picture books. Bristol: Equinox, 2013.

PAVLENKO. A. NORTON, B. Imagined Communities, Identity and English Language Learning. In: Cummins J., Davison C. (eds) **International Handbook of English Language Teaching**. Boston, MA: Springer International Handbooks of Education, 2007.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. **Journal of Language and Politics**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The Concept of „World English‟ and its Implication for ELT. In: **ELT Journal**. v. 58, n. 2, pp. 111-117. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D.C. **Inglês em escolas públicas não funciona:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2014, p. 55 – 67.

RAMALHO, V..; RESENDE, V. M., **Análise Crítica de Discurso**. São Paulo: Contexto. 2014.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade:** elementos de uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2016. p. 213-230

ROSENTHAL, R. e JACOBSON. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, Maria Helena.S. (org.) **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A.Queiróz, 1968. 258-295.

RYAN, Stephen; IRIE, Kay. Imagined and possible selves: Stories we tell ourselves about ourselves. In: MERCER, Sarah .WILLIAMS, Marion. **Multiple perspectives on the self in SLA.** Multilingual Matters, 2014, p.109-126

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1998. 106p.

SANTOS, Záira B. dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. Rio de Janeiro: **Soletras**, n. 28, p. 164-181, jul.-dez 2014.
SILVA, A. C. A. **Representações do Aprender Inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 149 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Eliana S.S. O ensino da Língua Inglesa no Brasil. **BABEL:** Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Alagoinhas, n.01, dezembro de 2011. P. 1-7.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 26ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 1995.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, R.C. Representações. In: **Livro Didático de Inglês:** Que livro é esse? Curitiba: Appris,2016. p. 83-94.

SILVA, R.C.Representações do aprender línguas em narrativas visuais: o que mostram as imagens de sites de escolas de inglês. In: **Ilha do desterro**. V. 73, n 1, p. 129 – 152. Florianópolis, jan/abr. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. (2011b). World Englishes, World English: inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 333-354.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: **Estudos Linguísticos e Literários.** Nº 52, ago-dez|2015, Salvador: pp. 231-256.

SCOLLON, R. **Mediated discourse as social interaction:** a study of news discourse. London; New York: Longman, 1998.

SILVA, K.A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada**: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. Linguagem & Ensino, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007

SOULAGES, Jean-Claude. Discurso e Mensagens Publicitárias. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.). **O Discurso da Mídia.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 142-154.

SOUZA, Ricardo Augusto de. A Língua Inglesa na Cultura Brasileira e na Política Educacional Nacional: um estranho caso de alienação. In: In: LIMA, D. C. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 133-147.

SPINK, M. J. O estudo empírico das Representações Sociais. In.: SPINK, M. J. (org.) **O Conhecimento no Cotidiano**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, pp. 85-108. (3a reimpressão, primeira edição 1993)

TAVARES, C.N.V. **Do desejo à realização?** Caminhos e descaminhos na aprendizagem de LE. 2002. Disponível em: http://www.ice.edu.br/ice/pag_arquivos/pdf/ARL_dissertacao_Tavares.pdf. Acesso em: 3 set. 2016.

THIBAULT, P.J. The multimodal transcription of a television advertisement: theory and practice. In: BALDRY, A. (org.) **Multimodality and and Multimediality in the distance learning age**. Campobasso: Palladino Editore, pp. 311-384.

VAN DIJK, T.A. Análise Crítica do Discurso. In: VAN DIJK, T.A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto. 2008. p. 113-131.

VAN LIER. **The Ecology and Semiotics of Language Learning:** a Socialcultural Perspective. Dordretch: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LEEUWEN, T. The reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P; SCOLLON, R (ed). **Discourse and technology**. Washington: Georgetown University Press, 2004.

WODAK, R. Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem e m (Dis)curso**. V.4, no especial de 2004.

Woodward, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ: Vozes. 1997. pp. 7-72.

ANEXOS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS (POSLING)

Caro aluno,

tendo em mente a importância da reflexão sobre o Ensino de Língua Inglesa em escolas regulares, solicito a sua colaboração nesta pesquisa. Este questionário deve ser respondido livremente (com honestidade e seriedade) com base em suas experiências e suas visões sobre o ensino de inglês. O estudo visa melhor compreender a perspectiva do aluno a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa. Não é necessário se identificar nem citar nomes. Trata-se de uma reflexão global sobre sua experiência enquanto aprendiz. O produto final dessa pesquisa, possivelmente, será utilizado como dados para elaboração de tese de doutorado. Você é livre para não responder, mas respondendo você está consentindo que as respostas anônimas, sejam utilizadas na pesquisa desenvolvida na pós-graduação do CEFET-MG. Espero poder contar com sua colaboração.

Eliane Velloso Missagia

INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO

Idade: _____

Sexo: F ( ) M ( )

Onde cursou o Ensino Fundamental?

( ) Rede Pública de ensino

( ) Rede privada de ensino

Já frequentou cursos particulares de inglês? Sim ( ) Não ( )

Se sim, Qual? _____

Por quanto tempo?_____

Qual o contato que você tem ou teve com a língua inglesa fora da escola regular?

( ) Filmes e séries **( ) Viagens**

( ) Músicas

( ) Jogos **( ) Outros**

( ) Cursinho particular de inglês

Se você marcou “outros”,
especifique:_____

PERGUNTAS

1) **Como você avalia sua experiência aprendendo inglês nas escolas que você frequentou do Ensino Fundamental ao Ensino Médio? Descreva como foi essa experiência.**

2) **Você considera que passou por um processo eficaz de aprendizado de Língua Inglesa? Justifique:**

3) **Na sua opinião, o que é necessário para se aprender uma língua estrangeira de modo eficaz?**