



PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MARIA VALÉRIA PONTES GUERRA

**LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: uma análise dos discursos
de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado**

Olinda/PE

2025

MARIA VALÉRIA PONTES GUERRA

**LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: uma análise dos discursos
de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus Olinda*, como requisito para o título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Macroprojeto de Pesquisa: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Olinda/PE

2025

G934l Guerra, Maria Valéria Pontes.

Língua Inglesa e formações imaginárias: uma análise dos discursos de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado. / Maria Valéria Pontes Guerra. – Olinda, PE: O autor, 2025.

178 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação - Língua Inglesa. 2. Inglês instrumental. 3. Processo ensino aprendizagem. 4. Formação Omnilateral. 5. Análise do Discurso. 6. Ensino Médio Integrado. 7. Educação Profissional e Tecnológica. I. Santana, José Reginaldo Gomes de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

428.07 CDD (22 Ed.)

MARIA VALÉRIA PONTES GUERRA

**LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: uma análise dos discursos
de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus Olinda*, como requisito para o título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Orientador

Prof. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof. Dr^a. Elaine Pereira Daróz
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora externa

MARIA VALÉRIA PONTES GUERRA

UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus* Olinda, como requisito para o título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Orientador

Prof. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof. Dr^a. Elaine Pereira Daróz
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

À vida, por me permitir estar nesse espaço de formação, o qual tanto agregou a minha profissão docente e ao meu crescimento pessoal.

A Deus, à Deusa, aos espíritos de luz e entidades do mundo espiritual, além de todos e todas que me enviaram orações, reikis e intenções.

Aos meus pais, Maurici e Carminha (*in memoriam*), por tudo que fizeram por mim.

Ao meu “pai posticho”, Sebastião (*in memoriam*), pelo suporte que me foi dado.

Ao meu irmão, pela possibilidade de um recomeço.

A minha família – nas pessoas dos meus caríssimos tios Tonha, Tonho, Helena e primos – que me acolheram e apoiaram desde o início da minha jornada acadêmica.

À querida prima Lenira, por todo o carinho e incentivo.

Aos meus amores de quatro patas – Lola (*in memoriam*), Hannah (*in memoriam*), Anakin, Alita e Leviatã – a vida é mais feliz por vocês existirem.

Aos que contribuíram diretamente para este feito: Karla, pelas dicas, livros e orientações, além do ombro amigo e dos melhores conselhos; Simone, pelo apoio, ajuda e disponibilidade para ouvir; Fernanda, pela cessão das aulas para a aplicação da pesquisa; aos que avaliaram o produto didático (sigilo mantido!); Josy e Jussara por me acolherem em suas casas quando precisei; Diva e Jéssica, que foram tão solícitas ao me socorrerem nos primeiros rabiscos; Debbie e Socorro, pelo cuidado espiritual; Katinha, Juju, Marina, Ivy, Beth, Rossana, Elaine, Araken e Janine pelas conversas, bom humor e incentivo nos momentos em que mais precisei. Enfim, as minhas amigas e aos meus amigos – que me deram as mãos e chegaram comigo até aqui. Amo vocês!

A Thiago, por todo o apoio emocional e acreditar que era possível, não deixando-me esquecer de celebrar as pequenas vitórias do caminho.

Ao meu orientador, Prof^o Dr^o José Reginaldo Gomes de Santana, por compartilhar seu conhecimento comigo, manter-se firme e acolhedor.

À coordenação do ProfEPT, na pessoa da Prof^a. Dr^a. Rosangela Maria de Melo, pela compreensão e oportunidade.

Aos meus professores do ProfEPT, profissionais incríveis! A vocês, meu grande respeito e minha admiração.

Aos meus colegas de sala do ProfEPT, pelos momentos de aprendizagem, partilha e apoio, sem esquecer, claro, os nossos maravilhosos lanches.

Ao IFPE *Campus* Garanhuns, por todo o apoio e incentivo dos colegas e pela concessão da minha licença em um momento fundamental.

A todos os estudantes do 4^o ano do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio, do ano de 2024, por terem me acolhido com carinho e participado ativamente das atividades.

Parte do sangue pode ser substituída por groselha, mas os resultados não serão os mesmos (Behr, 2017, p. 73).

RESUMO

Enquanto projeto político para a educação brasileira, a dualidade educacional sempre esteve presente para garantir a divisão social de classes, oferecendo formações diferenciadas para as elites e a classe trabalhadora. A criação dos Institutos Federais (IFs), em 2008, trouxe uma proposta de formação integral dos sujeitos, em especial, aqueles que não tinham acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade na educação profissional e tecnológica (EPT). Um desses muitos saberes disponíveis nos componentes curriculares da EPT é o inglês instrumental. A disciplina é geralmente oferecida nos cursos técnicos para auxiliar os estudantes na leitura de textos da área de formação. No IFPE *Campus* Garanhuns, ela é oferecida no 4º ano do ensino médio integrado, último ano letivo dos discentes na instituição, e precedida por 3 anos de aulas de inglês geral. Considerando que a formação omnilateral visa preparar cidadãos para que possam pensar sua realidade criticamente, inclusive seu processo de ensino-aprendizagem, o objetivo geral deste trabalho de dissertação foi analisar os discursos de estudantes, a partir de suas formações imaginárias, sobre a língua inglesa, no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPE, *Campus* Garanhuns. Os objetivos específicos foram: analisar como se constituem as afirmações identitárias dos estudantes com relação à língua inglesa no cotidiano; analisar o funcionamento dos discursos dos estudantes sobre a língua inglesa e sua relação com o mundo do trabalho contemporâneo; analisar os discursos dos estudantes acerca da aprendizagem na disciplina inglês instrumental e elaborar, como produto educacional, um guia didático para que os professores da disciplina possam abordá-la discursivamente. A pesquisa foi norteadada pelo dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso Materialista filiada a Michel Pêcheux e com desdobramentos nas pesquisas de Eni Orlandi no Brasil. Como instrumento de construção de fatos discursivos, foram utilizadas as discussões e a produção discursiva dos estudantes durante a aplicação de uma sequência didática com uma abordagem discursiva. Os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Discurso de linha francesa materialista. A pesquisa indicou que a cultura materializa ideologias e discursos dominantes, mas a compreensão do imaginário da língua inglesa revela um anseio legítimo por melhorias, permitindo submissão à língua e, simultaneamente, um posicionamento combativo contra a anulação da língua materna. Concluímos que a pesquisa e o Produto Educacional desenvolvidos contribuíram para o ensino de inglês instrumental, fazendo das aulas da disciplina um espaço para se pensar a língua e o discurso.

Palavras-chave: inglês instrumental; análise de discurso; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; sequência didática.

ABSTRACT

As a political project for Brazilian education, educational duality has always been present to ensure social division of classes, offering differentiated training for the elites and the working class. The creation of the Federal Institutes (IFs) in 2008 brought a proposition for a comprehensive human education, especially for those who did not have access to a public, free and quality vocational and technological schooling (EPT). One of the many contents available in the EPT curriculum is English for Specific Purposes (ESP). The subject is usually offered in technical courses to help students read texts in their professional field. At the Federal Institute of Pernambuco (IFPE) Campus Garanhuns, ESP is offered in the 4th year of high school integrated with Vocational and Technological Education, the last academic year of students at the institution, and preceded by 3 years of General English classes. Considering that omnilateral education aims to prepare citizens to critically think about their reality, including their teaching-learning process, the general objective of this dissertation work was to analyze the discourses of students, based on their imaginary formations, about the English language in the High-School-Integrated to the Vocational Training Course in Information Technology (IT), at the Garanhuns Campus. The specific objectives were: to analyze how students' identity affirmations related to the English language are constituted in their daily lives; to analyze the functioning of students' discourses about the English language and its relationship with the contemporary world of work; to analyze students' discourses about learning the subject of English for Specific Purposes, and to develop, as an educational product, a didactic guide for teachers of the subject so that they can approach it discursively. The research was guided by the theoretical-methodological device of Materialist Discourse Analysis affiliated with Michel Pêcheux and in Eni Orlandi's research developments in Brazil. As an instrument for the construction of discursive facts, the discussions and discursive production of the students were used during the application of a didactic sequence with a discursive approach. The data obtained were analyzed using French Materialist Discourse Analysis. The research indicated that culture materializes dominant ideologies and discourses; however, understanding the imaginary associated with the English language reveals a legitimate aspiration for improvement. This duality allows both a form of submission to the language and, simultaneously, a combative stance against the erasure of the mother tongue. Our conclusion is that the research and the Educational Product developed have contributed to the teaching of English for Specific Purposes, turning the discipline's classes into a space to reflect on the language and discourse.

Keywords: English for Specific Purposes; discourse analysis; vocational and technological education; Integrated High School; didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz da peça “ <i>The melting pot</i> ”	36
Figura 2 - A árvore do ensino de inglês.....	42
Figura 3 - Esquema elementar de comunicação	45
Figura 4 - Etapas para o percurso metodológico.....	53
Figura 5 - Dizeres iniciais dos estudantes do 4 ^o ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFPE Campus Garanhuns, 2025, sobre a língua inglesa.....	62
Figura 6 - Gráfico da avaliação da sequência didática	92

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela 1 – Resultados da avaliação da sequência didática pelos estudantes .	92
Quadro 1 – Formações imaginárias	49
Quadro 2 – Avaliação do produto educacional: Guia didático “Uma proposta discursiva para o ensino de inglês instrumental”	104

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD	Análise de discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Cepril	Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem
D. – Dom	
EBE	<i>English for Business and Economy</i> (Inglês para Negócios e Economia)
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> (Inglês como Língua Estrangeira)
EMI	Ensino Médio Integrado
EMT	<i>English as Mother-Tongue</i> (Inglês como Língua-Mãe)
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESL	<i>English as a Second Language</i> (Inglês como Segunda Língua)
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ESS	<i>English for Social Sciences</i> (Inglês para Ciências Sociais)
EST	<i>English for Science and Technology</i> (Inglês para a Ciência e a Tecnologia)
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
FD	Formação Discursiva
HBO	Home Box Office
IFs	Institutos Federais
IFE	Inglês para Fins Específicos
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
MG	Minas Gerais
MP	Mestrado Profissional
PE	Produto Educacional

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RMR	Região Metropolitana do Recife
RJ	Rio de Janeiro
SD	Sequência Discursiva
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TI	Tecnologia da Informação
TPE	Trabalho como princípio educativo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	25
2.2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: superando a dualidade	30
2.3	LÍNGUA INGLESA: uma língua instrumental?.....	34
2.4	A ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA.....	45
3	METODOLOGIA	51
3.1	UNIVERSO PARTICIPANTE	52
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
3.3	APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	53
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	56
3.5	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	57
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
4.1	ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	59
4.1.1	Atividade 1: sondagem inicial	61
4.1.2	Atividade 2: análise de uma propaganda em vídeo	68
4.1.2.1	Questão 4b: qual o objetivo do vídeo?	69
4.1.2.2	Questão 4d: o vídeo aponta algum culpado pelo ocorrido? Por quê?	71
4.1.2.3	Questão 4e: no vídeo, que alternativa é sugerida para que a história tenha um desfecho diferente?	73
4.1.2.4	Questão 4f: você concorda com a opinião emitida acima? Que outra possibilidade poderia trazer um “final feliz”?.....	74
4.1.3	Atividade 3: análise de uma propaganda escrita	76
4.1.3.1	Questão 5: você concorda com os pontos levantados? Justifique sua resposta	76
4.1.3.2	Trabalho em grupo - Por que aprender inglês (Grupos A).....	78
4.1.3.3	Trabalho em grupo - Por que não aprender inglês (Grupos B).....	81
4.1.4	Atividade 4: leitura e discussão de cartuns	85
4.1.4.1	Cartum nº 1.....	85
4.1.4.2	Cartum nº 2.....	87

4.1.4.3	Cartum nº 3.....	88
4.1.4.4	Fechamento: como vivenciar uma língua estrangeira de forma crítica?	90
4.2	AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES (SEQUÊNCIA DIDÁTICA) PELOS ESTUDANTES.....	91
4.2.1	Tema trabalhado: o tema trabalhado nas atividades é relevante para a minha formação integral.....	93
4.2.2	Material: o material utilizado foi adequado	93
4.2.3	Tempo das atividades (sequência didática): as atividades (sequência didática) foram aplicadas em um tempo satisfatório	94
4.2.4	Clareza nas instruções: as orientações foram claras e as possíveis dúvidas sanadas	94
4.2.5	Objetivos	95
4.2.5.1	As atividades contribuíram para desenvolver uma visão mais crítica acerca do tema proposto	95
4.2.5.2	Considero-me mais preparado para discutir o tema.....	96
4.2.5.3	A atividade me proporcionou uma análise mais profunda dos textos	96
4.2.5.4	A abordagem das atividades tornou a aprendizagem mais significativa	96
4.2.6	Questão discursiva.....	96
5	O PRODUTO EDUCACIONAL.....	98
5.1	O QUE É UM PRODUTO EDUCACIONAL	98
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	99
5.3	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL DE MENOR DE 18 ANOS	121
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIOR DE 18 ANOS	126
	APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR .	133

APÊNDICE D – FICHA AVALIATIVA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PARTICIPANTES DA PESQUISA	135
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	144
ANEXO B – LEITURA E DISCUSSÃO DE CARTUNS.....	145
ANEXO C – PRODUTO EDUCACIONAL	150

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira nasceu como um reflexo de sua estrutura social, marcada historicamente por um projeto de sociedade excludente, que mantém a divisão de classes e a desigualdade de oportunidades. Enquanto à classe trabalhadora é oferecida uma educação precária e voltada para a qualificação profissional rápida, a escola, para as elites, investe na construção intelectual e no preparo para o ensino superior, com foco em profissões prestigiadas como medicina, engenharia e direito. Segundo Grabowski e Kuenzen (2021, p. 176), “a dualidade educacional foi oficializada pelo Decreto n. 2.208/ 1997 sob a tese de quem precisa trabalhar não deveria ter o mesmo Ensino Médio básico que os demais”.

Indo de encontro a essa realidade, o surgimento dos IFs, em 2008, traz uma nova perspectiva para a Educação Profissional no Brasil, em especial para a classe trabalhadora, por meio de uma proposta de formação omnilateral. A partir da unidade trabalho-ciência-cultura em sua base, a formação integrada transborda a esfera pedagógica e enfrenta questões de ordem política, ideológica e filosófica socialmente hegemônicas. Para Ramos (2020, p. 9),

[...] tal contradição precisa se evidenciar pela relação dialética entre particularidade dos processos formativos dos estudantes e totalidade social configurada por relações de classes em que esses sujeitos se inserem.

Nos últimos anos, o debate em torno da nova reforma do Ensino Médio — materializada na Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024 e nas diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM) — reacendeu disputas em torno dos sentidos do que se deve ensinar e de qual formação se pretende oferecer à juventude brasileira.

O Novo Ensino Médio agora determina que, das mil horas anuais de carga horária mínima, oitocentas horas sejam destinadas à formação geral básica, incluindo disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, Artes, Sociologia, Biologia, Química, Física, Geografia e Filosofia. Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como os oferecidos nos Institutos Federais, a carga horária da formação básica pode chegar a 2.100 horas. Os antigos itinerários formativos foram substituídos pelos "percursos de aprofundamento e integração de estudos", que devem ser compostos por, no mínimo, três áreas do conhecimento e ter uma carga horária mínima de 600 horas nos três anos do ensino médio. O texto original também indicava a intenção de aumentar progressivamente a carga horária

anual para 1.400 horas.

Nesse cenário, confrontam-se projetos de educação antagônicos: de um lado, uma proposta alinhada às demandas do capital, com ênfase em competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho; de outro, uma perspectiva crítica de educação que defende a formação integral, emancipatória e omnilateral dos sujeitos (Frigotto, 2018).

Do ponto de vista discursivo, o NEM pode ser compreendido como um dispositivo de sustentação ideológica que naturaliza certas práticas e discursos sobre juventude, trabalho, língua e escola, operando uma divisão que (re)define quem deve acessar qual tipo de conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e os percursos de aprofundamento e integração de estudos previstos pelo NEM deslocam a centralidade do conhecimento científico e das humanidades em direção a competências técnicas e ao empreendedorismo, silenciando debates estruturais e históricos sobre as desigualdades educacionais (Saviani, 2021).

A disputa por sentidos atravessa documentos oficiais, políticas públicas e o próprio cotidiano escolar, onde os sujeitos são interpelados por formações ideológicas que tentam determinar seus lugares e suas possibilidades. Como afirma Pêcheux (1995, p. 91), “é pela ideologia, e não apesar dela, que os sujeitos se reconhecem nos discursos que os constituem”. Isso significa que os efeitos de sentido presentes nos discursos educacionais não são neutros: eles materializam relações de poder, estabelecem fronteiras simbólicas e reforçam (ou questionam) projetos de sociedade.

Assim, compreender os efeitos de sentido que circulam nos discursos sobre o Ensino Médio (especialmente no Ensino Médio Integrado - EMI) exige atenção ao modo como as políticas educacionais produzem sentidos sobre os estudantes da classe trabalhadora, seus saberes e seus futuros.

O ensino de língua inglesa, nesse contexto, também se torna atravessado por esses discursos, muitas vezes reduzido a uma função instrumental e utilitarista, legitimando imaginários sobre a língua como ferramenta de ascensão individual e adaptação às exigências do mercado. A forma como os estudantes percebem e significam a língua inglesa em suas experiências escolares não é neutra: está atravessada por ideias que circulam socialmente sobre para que serve o inglês, quem deve aprendê-lo e com quais propósitos.

Entender essas representações, que são influenciadas por discursos amplamente divulgados na escola, na mídia e no mercado, permite refletir sobre os

sentidos que se constroem em torno do idioma e como esses sentidos moldam atitudes, expectativas e identidades dos estudantes diante da disciplina.

No bojo dessa reconfiguração do Ensino Médio, o ensino de língua inglesa também sofreu deslocamentos significativos. A BNCC (Brasil, 2017), ao propor uma abordagem intercultural e funcional para o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo da língua inglesa, reforça a ideia de que o idioma deve ser aprendido como ferramenta de inserção no mundo globalizado, principalmente por meio de suas práticas sociais digitais e do trabalho. A partir disso, consolida-se uma perspectiva de língua como instrumento, voltada à aquisição de competências linguísticas úteis à vida prática e à empregabilidade — sem necessariamente promover uma reflexão crítica sobre os sentidos que atravessam esse saber.

Embora o documento mencione a língua inglesa como língua franca e desterritorializada, essa concepção tem sido absorvida de forma fragmentada e despolitizada no cotidiano escolar. Como observa Daroz (2018, p. 131), “o imaginário de língua inglesa se constitui, para o aluno, a partir de um porvir, numa relação de subserviência”, isto é, como uma promessa de mobilidade social que nem sempre se concretiza, mas que atravessa a subjetividade dos estudantes por meio de discursos meritocráticos e idealizados.

No caso do EMI, a tensão é ainda mais visível. Por um lado, os Institutos Federais propõem uma formação omnilateral, que articula trabalho, ciência e cultura, abrindo espaço para uma abordagem crítica da língua como prática social e ideológica. Por outro, as imposições do Novo Ensino Médio e da BNCC pressionam as instituições a adaptar seus currículos aos itinerários formativos, que tendem a privilegiar conteúdos de natureza técnica e utilitária, inclusive na área de linguagens. Essa contradição interfere diretamente na forma como a língua inglesa é ensinada e percebida: ora como disciplina crítica e reflexiva, ora como habilidade técnica a ser instrumentalizada para atender à lógica do capital.

Assim, o ensino da língua inglesa no EMI passa a ser campo de disputa entre diferentes projetos de formação. A maneira como essa disciplina é ofertada — especialmente quando reduzida a práticas de leitura técnica e vocabulário funcional — revela os efeitos de um discurso hegemônico que posiciona o estudante da classe trabalhadora como sujeito da utilidade, e não da crítica. Diante disso, investigar os imaginários sobre a língua inglesa que circulam no EMI e os sentidos atribuídos pelos estudantes ao Inglês Instrumental é fundamental para compreender os processos de

subjetivação que operam no cotidiano escolar e os atravessamentos ideológicos que conformam esse espaço.

Antes de adentrarmos em outras questões trazidas por essa pesquisa, esta seção abordará a trajetória profissional e acadêmica da presente pesquisadora, apresentará o tema proposto e as razões de sua escolha, bem como a questão de pesquisa; a hipótese; a justificativa da pesquisa e seus objetivos; a base teórica e a estrutura da dissertação.

Segundo Pescuma e Castilho (2008), ao descrever as relevâncias de caráter pessoal e profissional em sua pesquisa, o pesquisador traz as suas motivações e interesses mais imbricados às circunstâncias da sua vida e revela uma aplicação prática almejada dos resultados da pesquisa na sua trajetória profissional.

Sou técnica em Turismo, formada pela Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) *Campus* Recife. Por meio do curso, tive a chance de estagiar em um Centro de Informações Turísticas, onde pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, auxiliando turistas brasileiros e estrangeiros que chegavam ao estado. Por haver um grande foco no aprendizado de línguas estrangeiras durante a formação técnica, esse estágio me fez perceber que o inglês era uma importante ferramenta de trabalho para aquela profissão.

Embora não estivesse ciente, à época eu já havia sido interpelada pelo discurso ideológico vigente de que era necessário estudar idiomas, principalmente o inglês, para que os turistas estrangeiros fossem bem atendidos no meu posto de trabalho. Discursivamente, “o imaginário de língua inglesa se constitui, para o aluno, a partir de um porvir, numa relação de subserviência” (Daroz, 2018, p. 131).

Posteriormente, ingressei no curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e, em 2017, realizei o sonho de fazer parte na instituição que mudou minha vida. O IFPE me trouxe novos desafios: eu nunca havia trabalhado com o Ensino Médio, nem com cursos técnicos, nem com o *English for Specific Purposes* (ESP), conhecido no Brasil como Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos (IFE).

Em meu percurso formativo, a língua inglesa sempre foi estudada prazerosamente, e, de certa maneira, ela foi “escolhida” por mim desde o Ensino Médio, já que desde cedo eu queria tê-la na minha vida profissional, de alguma forma. Enquanto estudante, eu nunca me dei conta dos efeitos de sentidos sobre a língua

inglesa que afetavam meu discurso, nem me posicionei criticamente em relação aos imaginários que se relacionam a questões cotidianas, como; por que a constante dicotomia Estados Unidos x Inglaterra?; onde estão os “outros ingleses”?; por que meus *penpals*¹ e grande parte dos turistas de outros países não falam português? São exemplos de reflexões que nunca foram analisadas pelo viés discursivo nas aulas de língua inglesa às quais compareci.

Apesar de toda a nostalgia dos meus tempos de discente na instituição, muita coisa mudou. A minha posição sujeito-estudante pode já não dar conta do que um jovem atualmente pensa e espera de uma língua estrangeira. Além disso, são outros tempos e outros cursos, com perfis e demandas profissionais diferentes.

Como justificativa para a pesquisa, penso que, enquanto docente, seja importante compreender o posicionamento discursivo dos estudantes acerca da língua inglesa, para que, assim, seja possível planejar aulas mais reflexivas, que os ajudem a discursivamente e contribuam de forma efetiva para a formação integral dos estudantes.

Diante dessas inquietações, a pergunta de pesquisa é: Quais os discursos que constituem as Como justificativa para a pesquisa, penso que, enquanto docente, seja importante compreender o posicionamento discursivo dos estudantes acerca da língua inglesa. Tal entendimento permite planejar aulas mais reflexivas, que os ajudem a desenvolver o pensamento crítico e criativo, contribuindo de forma efetiva para a sua formação integral.

Para fins de contextualização, é importante salientar a distinção entre o inglês geral e o instrumental. O termo inglês geral (General English) tradicionalmente refere-se ao ensino da língua inglesa, que visa desenvolver as habilidades da fala, escuta, leitura e escrita no idioma. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 476) considera os seguintes aspectos em suas diretrizes para o ensino de língua inglesa geral nas etapas formativas da educação básica do país.

Ensino Fundamental: a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital.

Ensino Médio: expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e

¹ Correspondentes por meio de cartas (tradução nossa).

reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo.

No Brasil, no final dos anos de 1970, o inglês instrumental ou inglês para fins específicos (IFE) foi desenvolvido para atender uma demanda crescente e específica das universidades: a leitura de textos acadêmicos, o que fez a disciplina ser constantemente associada ao ensino de técnicas de leitura, muito procurado por estudantes e pesquisadores para fins acadêmicos, concursos, dentre outros intuitos imediatos. Hutchinson e Waters (1991) indicam que o inglês instrumental visa atender às demandas de uso da língua. Dessa forma, são os objetivos e necessidades específicas dos estudantes que vão nortear os caminhos da disciplina, o que não significa, obrigatoriamente, a leitura de textos. Profissionais como guias turísticos, por exemplo, podem achar mais necessário um curso de inglês instrumental para desenvolver a oralidade.

Cientes dessas diferenças, pressupomos que os estudantes reproduzem discursos que são normalizados pela escola e pela mídia, como, por exemplo, que o inglês é uma língua importante para o mercado de trabalho, porque é a língua do entretenimento, ou porque você precisa ser fluente para ser considerado um “cidadão do mundo” (Yázigi, s.d.), sem necessariamente pensar nos sentidos que estão por trás desses argumentos. Além disso, o conteúdo da disciplina de inglês instrumental, quando focado apenas em técnicas de leitura, apresenta o risco de deixar as camadas semânticas do texto pouco exploradas.

Diante dessas inquietações, a pergunta de pesquisa é: Quais os discursos que constituem as formações imaginárias de estudantes sobre a língua inglesa?

Partindo dessa questão, o objetivo geral deste estudo foi analisar os discursos de estudantes, a partir de suas formações imaginárias, sobre a língua inglesa, no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPE, Campus Garanhuns.

Como objetivos específicos, tivemos: 1) analisar como se constituem as afirmações identitárias dos estudantes com relação à língua inglesa no cotidiano; 2) analisar o funcionamento dos discursos dos estudantes sobre a língua inglesa e sua relação com o mundo do trabalho contemporâneo; 3) analisar os discursos dos estudantes acerca da aprendizagem na disciplina inglês instrumental; 4) elaborar, como produto educacional, um guia didático para que os professores da disciplina

possam abordá-la discursivamente.

O campus escolhido para a realização da pesquisa possui os cursos técnicos integrados em meio ambiente, eletroeletrônica e informática, todos com duração de quatro anos. Em relação à língua inglesa, ela é a única língua estrangeira oferecida na matriz curricular e aparece em todos os anos de curso, sendo o último contemplado com a disciplina de inglês instrumental. A escola se encontra em uma cidade do Agreste pernambucano, com um contexto sociocultural bem diverso de uma capital. Além disso, nos situamos na era digital, na qual a informação encontra-se acessível na palma da mão, por meio do celular, e a língua inglesa não deixa de marcar presença, principalmente por meio do entretenimento, com a popularização dos streamings (Youtube, Spotify, Netflix, HBO, etc.) e das redes sociais, como o X, o Instagram e o Tik Tok, muito populares entre os estudantes.

Diante desse contexto, uma investigação prévia sobre a temática foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e no Observatório do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)³, utilizando um recorte temporal de 6 anos, considerando que estávamos no meio do ano de 2023.

Primeiramente, foram utilizados os descritores “língua inglesa + ensino médio integrado”, a fim de verificar o que foi produzido na área nos últimos 5 anos e meio daquele período, e que pudesse contribuir para nossa pesquisa. Foram levantados 21 trabalhos que incluíam também pesquisas com inglês instrumental. Dentre esses, achamos a proposta de Santos (2019) para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica bastante pertinente e verificamos que Oliveira (2022) fez a análise do discurso dos estudantes, embora utilizando a base teórica dialógica.

Com o descritor “inglês instrumental”, foram encontrados seis trabalhos, dos quais três foram realizados na esfera da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio, aproximando-se de nossa proposta: Sá (2019) teve sua dissertação voltada para práticas de ensino da disciplina, Uliana (2018) realizou uma análise do processo de ensino-aprendizagem do inglês instrumental em um curso técnico e Maestro (2020) pesquisou sobre a contribuição da língua inglesa instrumental na formação omnilateral no EMI.

Ao realizar a busca por “análise de discurso” no Observatório do ProfEPT, não obtivemos sucesso. Ao reduzir para “discurso”, foram encontrados seis trabalhos,

² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 18 jul. 2024.

³ Disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/> Acesso em 18 jul. 2024.

dentre eles o de Oliveira (2020), supracitado, o único sobre a língua inglesa. Os demais, mesmo analisando os discursos de discentes da EPT em vários contextos, não utilizavam nosso arcabouço metodológico, nem nosso tema de pesquisa. Já na BDTD, os descritores “língua inglesa + análise de discurso” e “ensino médio integrado + análise do discurso” resultaram em 26 trabalhos, porém nenhum referente à pesquisa com discurso de estudantes em língua inglesa instrumental. Dessa forma, observa-se que, dentro do recorte temporal pesquisado, poucas dissertações/teses abordaram nossa questão.

No próximo tópico, discorrer-se-á sobre o alicerce teórico que tornou possível o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de abordarmos o nosso referencial teórico, traremos um panorama histórico e contextual sobre a educação profissional brasileira, abordando o Ensino Médio Integrado e a formação omnilateral proposta por esta modalidade de ensino, na qual nossa pesquisa está inserida.

Em seguida, contextualizaremos o ensino do inglês instrumental no Brasil e, por fim, abordaremos conceitos fundamentais para a nossa pesquisa presentes na Análise de Discurso de Michel Pêcheux.

2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Por vivermos em um sistema econômico capitalista, estamos inseridos em um projeto de sociedade que visa atender aos interesses de uma classe dominante, que detém os meios de produção e explora a força de trabalho da classe operária. Essa dualidade estrutural reflete-se na vida em sociedade como um todo, inclusive na educação. Sobre a Educação Dual, Magalhães (2011, p. 93) afirma que:

[...] às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade.

Segundo Ramos (2014, p. 24), a educação dual se instituiu no Brasil já antes da regência de D. João VI, com a criação do Colégio das Fábricas, e a partir daí, com o surgimento de várias outras instituições de caráter assistencialista, a fim de iniciar crianças pobres, órfãos e abandonados em ofícios destinados às suas condições sociais. Para estes, foram criadas, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices e do Ensino Agrícola, o que mais uma vez reforça a dualidade educacional do país.

O projeto dual de educação se fortaleceu a partir da década de 1930, quando iniciou-se o processo de industrialização no Brasil. A educação profissional deixou de ser política educacional, subordinando-se aos interesses da indústria, ficando o governo responsável pela educação secundária, conforme a Constituição de 1934. Aqui, evidencia-se a separação entre a educação propedêutica e preparatória para a

elite alcançar a universidade e a formação de mão de obra para os trabalhos manuais não-intelectuais (Ramos, 2014, p. 25).

Com a Constituição de 1937, o Estado passou a se responsabilizar pela educação pré-vocacional, fundando e subsidiando escolas de ensino profissional. Ainda segundo a Constituição, caberia às indústrias e sindicatos criar escolas de aprendizes para os filhos e associados de seus operários, supervisionadas e auxiliadas pelo governo, oficializando, assim, a manutenção do *status quo*. As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional, por meio da lei n.º 378, do mesmo ano. Nesse período, o ensino privado, voltado para as elites, ganhava força e as duas políticas educacionais paralelas se acentuavam. Em 1942, o decreto-lei n.º 4.048, por meio das Leis Orgânicas da Educação Nacional (conhecidas como Reforma Capanema), criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o primeiro dos órgãos do hoje conhecido Sistema “S”. Nesse mesmo ano, mediante um decreto-lei, foi estabelecido o conceito de menor aprendiz, de acordo com a legislação trabalhista em vigor. Tais mudanças explicitaram o dualismo educacional, já que:

[...] o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Brasil, 1999, p. 6, grifos do autor).

A necessidade de mão de obra mais qualificada por parte da indústria impulsionou o movimento de federalização do ensino profissional de maneira estratégica, com a criação das Escolas Técnicas Federais, pelo decreto n.º 47038 de 16 de novembro de 1959. Posteriormente, o ensino técnico, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024, de 1961, equiparou-se ao ensino propedêutico, ou seja, era possível para os técnicos ingressarem na universidade após a conclusão dos seus cursos. Este foi um passo relevante para a educação profissional, por “conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico” (Ramos, 2014, p. 28).

A partir de então, atendendo às demandas nacionais e internacionais de qualificação para o mercado de trabalho, e, junto à lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que torna compulsória a profissionalização em todo o ensino secundário, as escolas técnicas se fortalecem nesse cenário, inclusive com algumas convertendo-se posteriormente em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), com o objetivo

de formar engenheiros e tecnólogos. Mais adiante, a lei n.º 7.044, de 1982, colocou como não obrigatória a oferta de formação profissional no ensino secundário.

Porém, o avanço tecnológico passou a demandar por profissionais com um conhecimento mais amplo, não apenas com domínio do manejo técnico, mas que pudessem lidar com problemas e soluções de forma criativa e efetiva, que desenvolvessem um bom trabalho em grupo e que conseguissem se adaptar às mudanças, cada vez mais rápidas.

A partir dos anos 80, em especial após aprovação da nova LDB n.º 9.394/96, passou-se a vislumbrar uma proposta de formação omnilateral para o Ensino Médio Profissionalizante. Esta lei...

[...] configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que 'a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva'. Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava (Brasil, 1999, p.10).

Em 17 de abril de 1997, por meio do decreto n.º 2.208/97, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), e determina, no seu Art. 5º (p. 2), que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma sequencial ou concomitante a este”. Essa modalidade entrou em vigor a partir de 1998 e as escolas técnicas federais passaram ser denominadas Cefet, assim como eram nos anos 1970. Em Pernambuco, o Cefet adotou o formato sequencial, ou seja, os estudantes cursavam o Ensino Médio antes de optarem por um curso técnico.

Em 2004, o decreto n.º 2.208/97 foi revogado pelo decreto n.º 5.154/2004, que retoma a articulação entre Ensino Médio e Profissionalizante, um passo importante na luta pelo projeto de educação integral para classe trabalhadora, pois...

[...] o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (Brasil, 1999, p. 12).

Dentre as premissas do decreto, destacam-se “a centralidade do trabalho como princípio educativo” e “a indissociabilidade entre teoria e prática” (Art. 2º, p. 1),

elementos fundamentais da educação omnilateral. A formação geral proposta refere-se às disciplinas propedêuticas (Linguagens, Artes, Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Natureza), com carga horária integral, de forma que possibilite a construção sólida do conhecimento necessário para a vida em sociedade.

Junto a esta formação, entraria, simultaneamente, o eixo técnico, que, articulado à formação geral, possibilitaria uma educação para trabalhadores que promoveria a superação da dualidade existente.

Posteriormente, em 2005, é sancionada a lei n.º 11.195, que determina a expansão da rede de educação profissional, culminando com a criação, por parte da União, de 64 novas unidades de ensino.

O dia 28 de dezembro de 2008 ficou marcado na história da educação profissional do Brasil pela criação, por meio da lei n.º 11.892, dos Institutos Federais (IFs)...

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, Art. 2º, p.1).

A oferta de uma formação que abrange os conhecimentos técnicos e gerais espelha-se no conceito de Escola Unitária do filósofo marxista Antonio Gramsci. Ele defendia uma escola única, que abarcasse os níveis elementar e médio, e que formasse não apenas um profissional técnico, mas um cidadão pensante, intelectual, para que este possa se tornar um dirigente. Dore (2014, p. 303) afirma que para a promoção de um equilíbrio entre o trabalho manual e o intelectual, a escola unitária deve propor como diferencial a “elaboração crítica da atividade intelectual”, tendo o trabalho como princípio educativo.

E como a língua inglesa pode atender a formação integral dos sujeitos concebida nos moldes da Escola Unitária? Ensinar uma língua envolve lidar com discursividades, que trazem em seu interior disputas de poder que atravessam a história e a ideologia. É uma tarefa complexa, que diz respeito à forma como os sujeitos inscrevem sua existência.

Dessa forma, a filiação em um processo de ensino/aprendizado de língua inglesa estrutural, focado em análises sintáticas, traduções automáticas, leituras esvaziadas de sentidos atrelados em uma visão utilitarista de língua, implica determinar...

[...] um lugar para a escola (o de ensinar para a aplicação utilitária imediata), uma posição-sujeito para o aluno (a de sujeito pragmático, que adquire a língua para uso, e não como sujeito que se constitui na língua) e um sentido para o ensino de línguas (da ordem da transmissão e da instrumentalização do aluno), além de uma dissociação entre saber pedagógico e saber científico, entre língua e produção de conhecimento, língua e reflexão, língua e embates político-sociais, língua e processos de subjetivação, aluno e atribuição de sentidos, ensino (na escola) e reflexão sobre produção de conhecimento (Grigoletto, 2012, p. 317).

Sob essa ótica, o sujeito que queremos formar “é um leitor capaz de articular uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contradiscurso nos interstícios dos sentidos hegemônicos, dominantes no texto” (Cox; Assis-Peterson, 2001, p.16). Os IFs têm como foco principal a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades (ensino médio integrado, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, pós-graduação). Seus currículos buscam articular teoria e prática, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os IFs fazem parte, conta ainda com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet-RJ e de Minas Gerais - Cefet-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Com isso, os IFs passam a oferecer desde o Ensino Médio Integrado a cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Em Pernambuco, passaram a integrar o IFPE o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e as Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão. Atualmente, a rede é composta por 16 *campi* e 11 polos de Educação a distância, desenvolvendo o tripé ensino-pesquisa-extensão dentro dos diversos cursos oferecidos.

A partir do que foi exposto, entende-se a trajetória da educação profissional no Brasil como um projeto político de caráter assistencialista, que perpetua a manutenção da dualidade do sistema de ensino para privilegiar determinada camada social, a partir da não oferta de uma educação emancipadora para os trabalhadores.

No entanto, com a possibilidade de oferecer uma educação gratuita de qualidade, que vise à formação integral dos indivíduos, é possível vislumbrar mudanças no horizonte e a superação do modelo dual.

A seguir, falaremos sobre o Ensino Médio Integrado e sua proposta de

formação integral do ser humano, oferecendo educação geral e profissional concomitantes para que, por meio da educação, sejam dadas oportunidades de ingresso no mundo do trabalho e na universidade.

2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: superando a dualidade

Ao observar o percurso histórico da educação brasileira, verifica-se uma profunda cisão derivada do sistema econômico vigente, que opera pela necessidade de manter uma sociedade dividida entre aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário e aqueles que se beneficiam dessa força produtiva. A escola, nesse processo, atua como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970), responsável por naturalizar essa divisão e reproduzir, por meio do discurso educacional, as posições sociais determinadas. É ela que, ao legitimar determinadas trajetórias formativas e profissionais, contribui para definir quem será direcionado ao trabalho manual e quem terá acesso ao trabalho intelectual.

Superar a educação dual, portanto, é também enfrentar uma lógica social que reserva o trabalho manual à maioria e o trabalho intelectual a uma minoria. Trata-se de assumir um compromisso com uma educação unitária, concebida como direito de todos, que busque a democratização do acesso ao conhecimento, à cultura e às condições de produção da existência humana.

Tal posicionamento encontra grandes obstáculos, visto que...

[...] a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra-hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (Ramos, 2008, p. 2).

É uma batalha ideologicamente disputada em prol de um compromisso com a educação da classe trabalhadora brasileira. Nesse sentido, a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para a formação omnilateral ou integral das pessoas é uma proposta que atende essa demanda. Conforme afirma Ciavatta (2005, p. 2), a concepção de formação integral sugere...

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a

leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Segundo Ramos (2008, p. 2), os dois pilares conceituais de uma educação integral são a escola unitária e a educação politécnica. A primeira, proposta pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, enfrenta a educação dual, defendendo o conhecimento como direito de todos. Para ele, a forma de combater a manutenção das camadas sociais que acontece nas escolas é por meio de uma escola única, que prepare um sujeito pensante, com capacidade para tornar-se um líder e até mesmo controlar quem está no poder (Gramsci, 1977, p. 1574). Em outras palavras, que ofereça à classe trabalhadora o acesso à formação de dirigentes.

Já a segunda não se limita apenas aos conhecimentos de diversas técnicas, como a palavra sugere, mas a “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (Ramos, 2008, p. 2). Dessa forma, ao articular a formação profissional ao Ensino Médio, contemplam-se as múltiplas dimensões da vida em sociedade – o trabalho, a ciência e a cultura – para, assim, formar o ser omnilateral.

O conhecimento tem sido produzido na realidade concreta, a fim de atender às necessidades da humanidade ao longo dos tempos, fazendo de homens e mulheres seres histórico-sociais. O ser humano passou a produzir sua existência e seu conhecimento, socialmente, por meio do domínio dos elementos naturais por meio do trabalho.

Dessa forma, “o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento” (Ramos, 2014, p. 86). Pode-se compreender o trabalho tanto sob a forma de prática econômica relativa ao modo de produção em vigor, com a venda e compra de força laboral, como em sua forma ontológica, enquanto realização humana.

A ciência define-se como os conhecimentos produzidos pelos homens obtidos mediante a ação sobre a natureza e em conjunto com outros homens, reconhecidos socialmente por meio do trabalho, possibilitando intervir e pensar a realidade concreta. Considerando que a ação humana produz conhecimento, trabalho e ciência estão intrinsecamente ligados (Ramos, 2014, p. 86).

A cultura é relativa aos valores éticos, estéticos, morais e simbólicos, as regras e os conhecimentos característicos compartilhados em uma sociedade, num determinado tempo histórico, bem como os problemas, desafios e conquistas que

permitiram ou não o seu êxito (Ramos, 2014, p. 86).

A relação entre trabalho, ciência e cultura é a base do conceito de trabalho como princípio educativo (TPE), o qual preconiza que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (Ramos, 2008, p. 3). Ele não está relacionado ao aprender enquanto tarefa mecânica, nem visa exclusivamente atender ao mercado de trabalho. Como afirma Ramos (2008, p. 4), na educação omnilateral a formação profissional “incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” e proporciona “a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes”.

Além disso, ela prepara os indivíduos para exercitar suas profissões de forma crítica e emancipada, “sem nunca se esgotar a elas”, embora a educação tecnológica seja, ela própria, uma mercadoria, sob o ponto de vista neoliberal.

O trabalho como princípio educativo vai além do histórico vínculo da educação profissional com o mercado de trabalho. Para ele, a formação profissional deve ser centrada no processo de aperfeiçoamento de cidadãos com necessidades, potencial e objetivos, pois é o homem que produz sua própria existência. Sem o TPE, não é possível alcançar a omnilateralidade. Por conseguinte, o trabalho deve ser entendido como meio social de produção da vida e, assim o sendo, compreende-se que a existência da humanidade está condicionada ao trabalho coletivo, ou seja, à participação de todos no trabalho enquanto prática. Portanto, quem não o faz, mantém-se por meio da exploração do trabalho alheio, prática naturalizada e mantida pelo sistema capitalista.

Ao chegarem ao Ensino Médio, muitos jovens começam a visualizar os desafios da vida universitária e/ou sua entrada no mundo do trabalho. Muitas vezes, o caminho é inverso: a necessidade de sobrevivência abrevia a trajetória escolar, levando esses jovens a iniciarem precocemente a vida profissional e, eventualmente, voltarem à escola, buscando qualificação ou melhores oportunidades. Pensar no trabalho como princípio educativo é pensá-lo como inerente à ação humana para transformar a realidade. Frigotto *et al.* (2005, p.2) afirmam que:

O trabalho como princípio educativo, vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como

produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”.

O trabalho, no sentido ontológico, ou seja, enquanto práxis humana (produção do conhecimento junto à natureza e outros homens) e no sentido histórico (a produção da existência humana a partir do sistema econômico vigente) são conceitos essenciais para a construção do Ensino Médio Integrado.

A viabilização da organização curricular do EMI é muito mais complexa do que aparenta. Não basta acrescentar componentes técnicos, de iniciação científica e formação cultural junto às disciplinas propedêuticas. O desafio para as instituições de ensino é proporcionar “práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade” (Ramos, 2008, p. 7).

Em um país com tamanha desigualdade social, muitos jovens não podem esperar muito para serem inseridos no mercado de trabalho, dadas as suas necessidades de sobrevivência, ainda contando com uma oferta educacional precária, feita para manter a dualidade existente. Tal condição não deve ser naturalizada, sendo fundamental a oferta de “um processo educativo emancipatório [...] que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho” (Frigotto *et al.*, 2005, p.16), ou seja, que não limite o significado de trabalho ao emprego assalariado.

É importante frisar que não cabe ao EMI atender aos problemas do mercado de trabalho e da oferta de vagas devido aos mecanismos do sistema econômico, pois o desemprego não é culpa da escola, ou dos jovens e adultos que por ela passam. É preciso desconstruir essa falácia ideológica do capitalismo, que cada vez mais empurra os trabalhadores para a informalidade e para o trabalho precário e sem direitos.

A defesa do ensino médio integrado não reforça a ideia de empregabilidade. Ao contrário, proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão (Ramos, 2008, p. 21).

A proposta do EMI pretende superar a dualidade entre trabalho manual para as camadas menos favorecidas e o trabalho intelectual para os que detêm os meios de produção, além de resgatar o trabalho como princípio educativo, apoiando-se no conjunto trabalho-ciência-cultura e vinculando-se...

[...] ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente (Frigotto *et al.*, 2005, p. 20).

Vislumbrando um horizonte de mudanças na forma como a educação é pensada, o EMI emerge como uma alternativa ao ensino fragmentado, opressor e dual que permeia a sociedade brasileira.

Em seguida, trataremos sobre o inglês instrumental, disciplina abordada nesta pesquisa.

Iniciaremos com um sucinto panorama sobre a língua inglesa, para fins de contextualização. Como a presente pesquisa se deu com os estudantes da disciplina de Inglês Instrumental, apresentaremos um breve histórico de sua origem, campo de atuação e implementação no Brasil, bem como seus objetivos pedagógicos.

2.3 LÍNGUA INGLESA: uma língua instrumental?

O linguista David Crystal (2003, p. 9) afirma que “uma língua torna-se tradicionalmente uma língua internacional por uma razão principal: o poder de seu povo - especialmente seu poderio político e militar” (tradução nossa)⁴. Ao longo da história, a expansão de línguas como o latim, o grego, o francês e o espanhol frequentemente se correlacionou com o poder bélico, econômico e/ou religioso de seus falantes, sendo difundidas mediante a imposição e a influência decorrentes desse domínio. Sobre isso, Mariani (2003) afirma que:

Se considerarmos o período das descobertas do Novo Mundo, observa-se que o discurso na História proveniente do colonizador, enraizado na ideologia do eurocentrismo, justifica e valoriza suas próprias ações visando ao povoamento e à defesa de uma terra conquistada, ao mesmo tempo em que silencia sobre as lutas pela imposição e/ou Preservação das identidades locais (Mariani, 2003, p. 10).

A Trajetória da língua inglesa não destoa desse padrão histórico. O Império Britânico, ao longo de aproximadamente quatro séculos, estendeu seu domínio sobre vastos territórios em todos os continentes. Contudo, o modelo colonial britânico apresentava distinções significativas em relação ao português. Diferentemente da

⁴ *A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power.*

administração centralizada do Brasil pela corte real, as colônias inglesas, a exemplo dos Estados Unidos, desenvolveram um sistema político com características parlamentares e menor intervenção da coroa (Mariani, 2004).

Ainda que a colonização da América do Norte não tenha se pautado primordialmente pela exploração de riquezas imediatas, o contato dos colonos com as populações nativas trilhou um caminho similar ao observado em outros contextos coloniais. Tal qual a experiência dos milhares de africanos escravizados, que posteriormente lá chegaram, os povos originários e suas línguas foram alvo de perseguição, marginalização e, em última instância, extermínio.

Por outro lado, a imigração de outros povos europeus, como alemães, holandeses e irlandeses não era vista como um problema, inclusive linguístico: “uma nova ideologia foi sendo construída favoravelmente em torno de uma heterogeneidade linguística: valorizava-se o uso e o ensino de línguas europeias lado a lado com o inglês” (Mariani, 2004, p. 144).

Assim, foi forjado um imaginário de nação multicultural e plurilíngue, supostamente edificada por imigrantes, mas que promoveu a “europeização” de sua sociedade ao custo das tentativas, em alguns casos bem-sucedidas, de apagamento da historicidade de outros povos.

Os *Founding Fathers* (Pais fundadores, tradução nossa) foram figuras centrais na fundação dos Estados Unidos e na articulação de seus ideais de nação, envolvidos na Declaração de Independência, em 1776, e ajudaram a redigir a Constituição. Defendiam a união e a formação de uma identidade americana distinta da britânica, mas operavam dentro de um contexto histórico que, em grande medida, privilegiava a herança europeia e anglo-saxônica (Mariani, 2004). Um notável membro do grupo, John Adams profetizou o porvir do inglês americano: “o inglês está destinado a ser nos próximos e sucessivos séculos mais a língua do mundo em geral do que o latim foi no passado e o francês é no presente”⁵ (1852, n.d.).

Uma metáfora interessante comumente utilizada para descrever a constituição “multicultural” do povo estadunidense é “*melting pot*”⁶. O termo foi popularizado a partir de uma peça homônima (Figura 1), escrita por Israel Zangwill,

⁵ English is destined to be in the next and succeeding centuries more generally the language of the world than Latin was in the last or French is in the present age’.

⁶ “a country, place, or area in which immigrants of various nationalities and races are assimilated” (Webster’s New World College Dictionary). “Um país, lugar ou área no qual imigrantes de várias nacionalidades e raças são integrados” (tradução nossa).

dramaturgo judeu-britânico.

Figura 1 - Cartaz da peça “*The melting pot*”



Fonte: Autor desconhecido - University of Iowa Libraries Special Collections Department, Public Domain, available in: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1176131>

A peça estreou em Washington no dia 5 de outubro de 1908 e foi ovacionada pela plateia, que contava com a presença do presidente Roosevelt (Shumsky, 1975). Ela narra a trajetória de David Quixano, um imigrante judeu-russo que escapa de um pogrom que dizimou sua família e, ao aportar nos Estados Unidos, encontra e se apaixona por Vera, uma imigrante russa de ascendência nobre. Os ideais pregados pelo personagem não só afixaram o ego dos estadunidenses, mas se inscreveram em um imaginário potente, em especial para a massiva onda de imigrantes europeus que chegavam e queriam sua parte no sonho americano:

This warm reception suggests that *The Melting Pot* presented a Picture that was attractive to many Americans. Throughout the drama David argues that the United States is a land of universal love and brotherhood. He sees it as a place in which the divisions among men will soon disappear. Early in the first act he proclaims America to be "God's Crucible, the great Melting Pot, where all the races of Europe are melting and re-forming!" (Shumsky, 1975, p. 29).

Saindo da superfície discursiva, observamos, mais uma vez, o apagamento de outros imigrantes, como negros e asiáticos e dos povos nativos. O texto, escrito por um europeu, exalta a diversidade do povo americano, mas, em meio às contradições do discurso, a metáfora que coloca apenas europeus em um caldeirão para fundi-los e “re-formá-los” vai provavelmente originar – no sentido ideológico, que

carrega uma historicidade de colonialismo – novos europeus ou europeus re-feitos, que, embora participando de outras condições de produção de sentidos e tomem outro percurso histórico, vão carregar consigo as marcas que constituem o europeísmo.

O cartaz da peça (visto na Figura 1, anteriormente ilustrada) revela indícios discursivos que remetem a um *melting pot* seletivo. Se colocarmos a figura em cima de um mapa estadunidense, a fim de termos uma perspectiva geográfica, podemos visualizar as filas de imigrantes que chegam da Europa, pois se deslocam do sentido leste – não vemos menção de “correntes” partindo da África (mais embaixo, à direita, ou sudeste) ou da América Latina (sentido sul). Três filas parecem vir da Ásia (sentido oeste). As pessoas “identificáveis”, com roupas azuis ou pretas, têm a pele branca, em contraste com manchas uniformes, que podem ser pretas (negros) ou laranjas (asiáticos), sugerindo que essas populações também se juntam aos europeus, provavelmente devido ao passado colonial. Essas cores, embora se destaquem, perderão força ao serem misturadas com a grande quantidade de “branco”, o que remete a sentidos referentes ao clareamento dessas populações e o embranquecimento do povo americano.

Embora circule discursivamente em um imaginário de convívio pacífico e respeito às diferenças, a ideia de um "*melting pot*" como representação da diversidade americana, especialmente se contrastada com a experiência de imposição do português no Brasil, revela suas limitações. A dinâmica da colonização britânica, com seu menor controle e fluxo migratório mais diverso, levou a processos de integração que o "*melting pot*" buscou explicar. Contudo, essa metáfora falha em capturar a complexidade e as desigualdades inerentes a essa história, conforme argumenta Fuchs:

All the concepts associated with the melting pot - mainstreaming, acculturating, assimilating, absorbing, adapting, integrating - accurately described the dynamics of the lives of many immigrants and most of their children. But “melting pot” was not and never had been the best metaphor to describe the dynamics of ethnic diversity and acculturation, certainly not for Indians or blacks, not even for immigrants and their children⁷ (Fuchs, 1995, p. 276).

A repressão das línguas nativas e africanas, frequentemente discursivizadas

⁷ Todos os conceitos associados ao crisol de raças – integração à corrente dominante, aculturação, assimilação, absorção, adaptação, integração – descreveram com precisão a dinâmica da vida de muitos imigrantes e da maioria de seus filhos. Mas “caldeirão cultural” não era e nunca tinha sido a melhor metáfora para descrever a dinâmica da diversidade étnica e da aculturação, certamente não para os indígenas ou negros, nem mesmo para os imigrantes e seus filhos (tradução nossa).

sob uma formação discursiva eurocêntrica que as inferiorizava, configura um processo de silenciamento e apagamento de memórias discursivas e identidades discursivas plurais, crucial para a hegemonia do poder colonial. Contudo, a constituição discursiva das línguas dos colonizadores no Brasil e nos Estados Unidos trilhou trajetórias discursivas singulares, amparadas em processos ideológicos distintos que moldaram as relações de poder e os modos de subjetivação nos respectivos campos discursivos.

Em nosso gesto de interpretação, ao longo da história estadunidense, as ondas imigratórias, pré-construídas sobre outras línguas e culturas continuaram a juntar-se ao caldeirão. Em um movimento contraditório de resistência e submissão à língua do colonizador e dos imigrantes, outras teias de sentido foram ganhando espaço e descortinando no discurso materializado marcas de praticidade, adaptabilidade e comunicação objetiva, especialmente úteis no comércio (Mariani, 2004).

Essas características, advindas do assujeitamento à língua inglesa, em nossa compreensão, já imprimiam à língua um sentido utilitarista, cujos reflexos podem ser observados em sentidos estabilizados sobre o estadunidense. A necessidade de uma comunicação eficiente e direta se inscreve em um imaginário de vida no qual o tempo é visto como recurso valioso (*time is money*), assim como a produtividade e a eficiência.

Muitos são os filmes estadunidenses em que vemos personagens em situações adversas que, por meio de esforço e dedicação individuais, conseguem superar obstáculos e alcançar o sucesso. Para além da narrativa aparente, esses enunciados sustentam e atualizam um imaginário de superação acessível a qualquer um, funcionando como materialidade da ideologia. Nesse processo, o discurso interpela sujeitos — como aqueles que, à semelhança dos imigrantes europeus, buscam oportunidades de ascensão pessoal e profissional — a se reconhecerem nesse lugar de quem “vence pela força de vontade”. O sucesso é representado como recompensa por mérito, traduzido em bens materiais e na conquista de um lugar no idealizado American Dream.

A ideologia, nesse sentido, apaga as determinações históricas, sociais e econômicas que limitam esse percurso e produz sentidos que soam evidentes, naturais e universais. Como aponta Pêcheux (1990, p.67), esse é um dos efeitos da ideologia: fazer com que o sujeito acredite que aquilo que está dito é fruto de sua própria consciência, e não de uma rede discursiva historicamente construída.

Dessa forma, são silenciados dizeres sobre outros povos que foram explorados e até massacrados em prol da prosperidade de poucos. Atualmente, a crise imigratória nos Estados Unidos tem chamado a atenção de todo o mundo, pela forma violenta e desumana com que os líderes políticos têm lidado com uma questão que, séculos atrás, foi a gênese da nação. Há, no entanto, um dado interessante e inquestionável: o perfil do imigrante mudou.

Nas últimas três décadas, a população dos Estados Unidos da América mudou rapidamente em pelo menos duas maneiras importantes [...]. Primeiro, a proporção de americanos europeus está diminuindo, de modo que seu papel dominante tradicional na sociedade - ocupando posições de poder e influência, definindo os termos das questões públicas, sendo os árbitros de valores e gostos - está, pode-se argumentar, chegando ao fim. A taxa de natalidade decrescente entre os americanos europeus, a imigração de outras partes do mundo e as taxas de natalidade mais altas entre muitos grupos de imigrantes não-brancos estão, juntas, tornando os não-brancos cada vez mais influentes na definição da essência da sociedade americana⁸ (Althen; Bennett, 2011, p. 227, tradução nossa).

A crise da imigração nos EUA do século XXI é multifatorial. Não vamos entrar nesse mérito, pois não é o foco da nossa pesquisa. De imediato, podemos observar que os sentidos que tocam a questão étnico-racial estão disputando espaços de poder, tanto da manutenção do *status quo* – Donald Trump está de volta para “Fazer a América grande de novo”⁹ – quanto de resistência e legitimação.

No tocante a nossa seara, que é a língua inglesa, é importante compreender que as crises, as disputas, e até mesmo as escolhas que têm lugar nos quais as discursividades se inscrevem na língua inglesa são também questões da língua enquanto materialização da ação da ideologia e da historicidade sobre os sujeitos.

Para entender o percurso discursivo do inglês instrumental, precisamos voltar para a língua do colonizador.

Segundo Mariani (2004), no século XIII, a língua inglesa consolidou-se, primeiramente, como língua falada por seu povo e permaneceu longe dos holofotes culturais e científicos (ocupados pelo francês e pelo latim, respectivamente) por dois

⁸ In the last three decades, America's population has changed rapidly in at least two important ways [...]. First, the proportion of European Americans is diminishing, so their traditional dominant role in society - holding positions of power and influence, defining the terms of public issues, being the arbiters of values and tastes – is arguably coming to a close. The declining birthrate among European Americans, immigration from other parts of the world, and the higher birthrates among many nonwhite immigrant groups together are making nonwhites ever more salient in defining the nature of American society.

⁹ Make America Great Again, lema de campanha do atual presidente dos Estados Unidos.

séculos. Com o crescimento do Império Britânico, veio também o fortalecimento da língua, que, ao materializar a ideologia, também se torna um símbolo de poder. Nesse período, foram dados os primeiros passos para a catalogação da língua, com a criação de dicionários inglês-inglês.

No final do século XVI, surgiram as primeiras gramáticas. Podemos compreender que, até então, as práticas sociais tinham uma significativa influência na regulação da língua antes de sua sistematização. A língua inglesa carrega, até hoje, seu alicerce histórico-ideológico na oralidade, diferente do português, que se inscreve num ideal de língua textual e normativo.

Ao chegar na América, a língua inglesa tomou o caminho oposto do língua portuguesa. As práticas orais e seus desdobramentos na vida civil fizeram do inglês americano uma língua para uso e não para apreciação (marcas de um uso instrumentalizado). Sobre isso, Pêcheux (1981 *apud* Mariani, 2004, p. 150) afirma:

O que conta na educação americana é o treinamento oral da língua (elocução, dicção, leitura) e sua utilização nos múltiplos confrontos e debates organizados em aula sobre os sujeitos os mais variados, que fazem parte integrante das tradições escolares americanas. A língua americana: um órgão funcional integrado ao sistema corporal, sem esta divisão europeia que opõe, desde a escola, a letra e o espírito, o corpo e a alma, o sensível e o inteligível.

Chegamos ao século 21, e as proféticas palavras de John Adams (1852) ecoam na historicidade: atualmente, o inglês é falado por mais de 1 bilhão de pessoas, incluindo nativos e não-nativos, além de ser conhecido por aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população global. É língua oficial em cerca de 70 países e a mais utilizada na internet e no meio científico (Grigoletto, 2022; Rajagopalan, 2005), alcançando o *status* de língua franca mundial. Essa legitimação encontra força não só nas ex-colônias britânicas, mas também em países não-anglófonos. Por exemplo, a língua inglesa é o idioma mais ensinado como língua estrangeira nas escolas de mais de 100 países, dentre eles a China, a Rússia, a Alemanha, o Egito e o Brasil (Crystal, 2003, p.5).

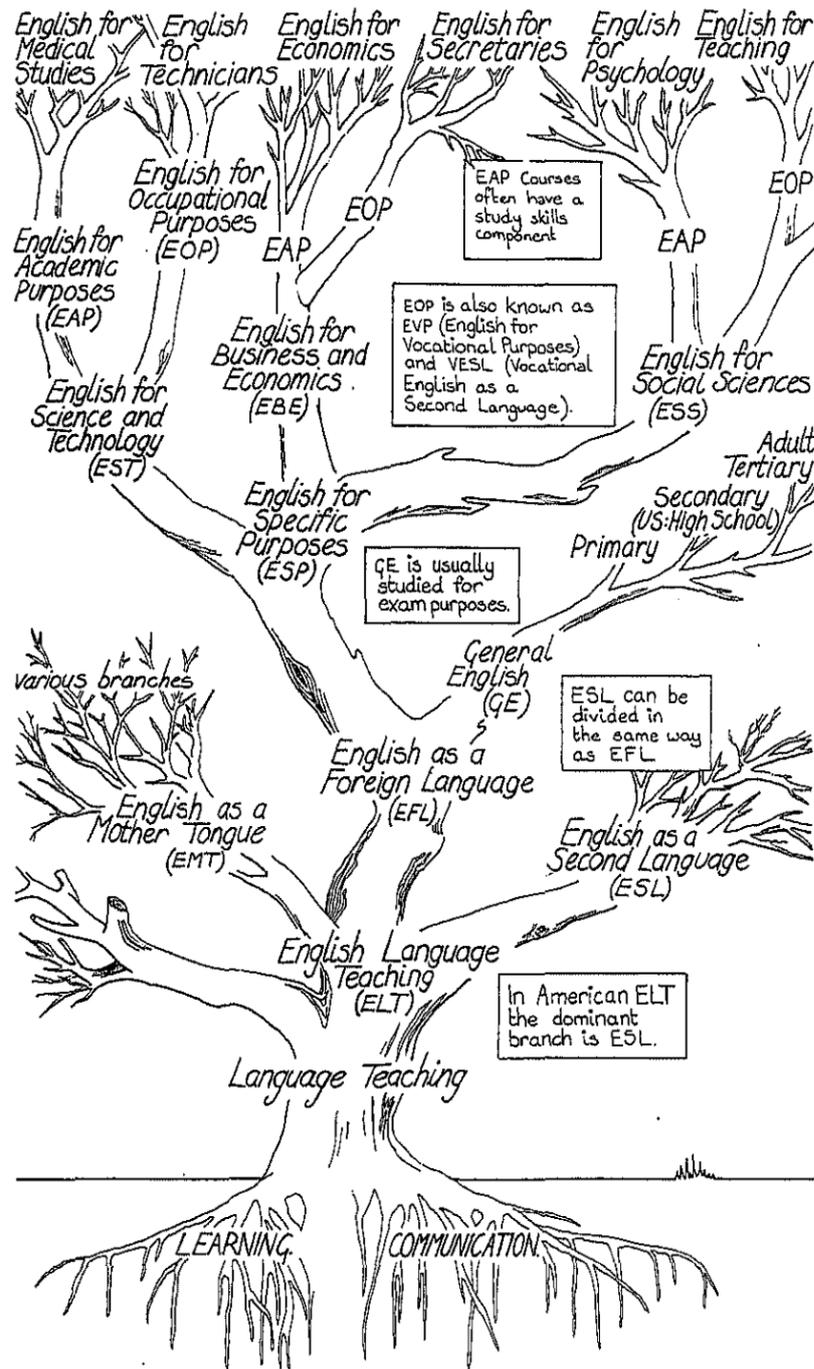
Em nosso gesto de interpretação, percebe-se a construção de um imaginário de poder e influência global da língua inglesa, que se evidencia pelos números expressivos de disseminação da língua no mundo real e virtual. Entretanto, a ação da ideologia, que é legitimada pela grande influência política e econômica dos Estados Unidos no pós-guerra, traz a ilusão de que o mundo precisa saber inglês para travar relações com a maior potência mundial. E como nos jogos de poder travados no interior do discurso geopolítico os Estados Unidos estão dando as cartas, é imposta a

sua visão de língua, atrelada aos valores que construíram o imaginário norte-americano: praticidade, objetivo, descomplicação, para resultados rápidos. Contemplação? Estética? Não é necessário. É o espírito do neoliberalismo que o país representa: a mercantilização e o utilitarismo da língua, materializados em uma abordagem mais pragmática e simplificada para a língua inglesa: o inglês instrumental.

Segundo Hutchinson e Waters (1991), após a Segunda Guerra Mundial, o crescimento econômico americano, por meio da exportação de suas tecnologias e produtos, fez surgir a necessidade de leitura rápida de manuais de instrução, bem como uma linguagem própria para conversação em acordos comerciais. O inglês começava a ganhar espaço como língua mundial e, diante dessa realidade, surgia o *English for Specific Purposes* (ESP), Inglês para Fins Específicos (IFE). Nesse período, a linguística passou a dar maior atenção à língua em situações comunicativas, deixando de focar apenas em seus aspectos descritivos e gramaticais (Widdowson, 1978).

Hutchinson (1991) apresenta na Figura 2 o lugar do IFE na árvore do ensino do inglês em suas mais comuns formas.

Figura 2 - A árvore do ensino de inglês



Fonte: Hutchinson; Waters (1991, p.17)

Na raiz, está a base que sustenta o ensino da língua, que é a comunicação e o aprendizado. Logo acima da primeira bifurcação, onde situa-se o ensino da língua inglesa, encontram-se três caminhos: Inglês como Língua-Mãe (EMT), Inglês como Língua Estrangeira (EFL) e Inglês como Segunda Língua (ESL). Seguindo o tronco do EFL, observam-se duas vias: o inglês em geral e o Inglês para Fins Específicos (ESP), nosso objeto de estudo. Aqui, percebem-se suas primeiras subdivisões: Inglês para a

Ciência e a Tecnologia (EST), Inglês para Negócios e Economia (EBE) e Inglês para Ciências Sociais (ESS).

Hutchinson e Waters (1991, p. 19) reforçam que o IFE não é um produto, mas, sim, uma abordagem focada nas necessidades do estudante. A metodologia e o conteúdo devem ser escolhidos conforme os objetivos estabelecidos.

No Brasil, a demanda por leitura de textos técnicos e acadêmicos mobilizou a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a criar o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras em 1980, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani, em parceria com o *British Council*. De acordo com pesquisas realizadas pelo grupo, a habilidade da leitura era a mais solicitada no meio acadêmico. A iniciativa ofereceu seminários formativos para professores de todo o país. Como suporte ao programa, surgiram o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (Cepril) e a revista *The ESPecialist*, referência na divulgação de pesquisas na área. Sobre o projeto, Celani [s.d.] diz:

Quando o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras foi planejado, em 1980, no primeiro seminário nacional, que reuniu os recém-chegados especialistas, Tony Deyes, John Holmes e Mike Scott, e os coordenadores das vinte Universidades participantes, decidiu-se que o programa de desenvolvimento de professores seria implementado, principalmente em forma de seminários regionais e locais. Um dos resultados desses seminários foi a constatação da necessidade de se estabelecerem tópicos para uma espécie de "cardápio" para uso naqueles seminários nas diferentes Universidades e também para servirem de material básico de apoio para o Projeto em geral. Assim nasceram os "Working Papers". Tinham um papel particularmente importante, dado o fato de o Projeto ter decidido não produzir um material didático que se caracterizasse como "o livro" do Projeto, ao contrário do que era procedimento usual em projetos da mesma natureza em outros contextos. A posição do Projeto brasileiro em relação à formação de professores era a de se privilegiar o processo e não ensinar a fazer uso de um produto. Em um momento posterior, quando uma base mais sólida já estava estabelecida, criaram-se os "Resource Packages", com o objetivo de se oferecerem amostras ilustrativas dos princípios que se esperava que os membros do Projeto já tivessem compreendido. Desse modo, de 1981 a 1989, criaram-se os Working Papers.

Atualmente, é possível acessar esses documentos no site do Cepril¹⁰, que estão disponíveis "como testemunho do pensamento em um momento da história do ensino de línguas instrumentais no Brasil" (Celani, s.d.).

¹⁰ Disponível em: <https://www.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/>

Em nossa compreensão, o foco na leitura e na escrita do inglês instrumental no Brasil é resultado de sentidos que se inscrevem em um pré-construído há muito estabilizado sobre a melhor maneira de aprender uma língua, que, para os brasileiros, é escrevendo, lendo e conhecendo sua estrutura, como bem aponta Mariani (2004, p.149): “do lado português, observa-se sua inscrição numa tradição europeia de estudo e valorização dos textos como forma de se ter acesso à língua na sua forma culta”.

Pela demanda existente no círculo acadêmico, o inglês instrumental, como ficou conhecido o ESP no Brasil, acabou tendo sua imagem bastante vinculada ao ensino de técnicas de leitura, muitas vezes sem compromisso com a formação crítica dos estudantes. O ESP não surgiu necessariamente para atender demandas de leitura, mas de qualquer que seja a necessidade do estudante, portanto, outras habilidades podem ser trabalhadas para fins específicos, por exemplo, aqueles que necessitam de maior desenvolvimento na habilidade da fala, como discentes do curso de Turismo ou Letras.

Hoje em dia, muito se questiona essa abordagem meramente instrumental, já que a mesma não dá conta de uma formação crítica dos estudantes de língua estrangeira no contexto brasileiro. Trabalhos como os de Takaki (2012) e Maestro (2020) aliam o inglês instrumental ao letramento crítico. Já Cardoso (2012) faz esse percurso por meio de uma perspectiva intercultural. Dessa forma, é possível encontrar abordagens em que o ensino engessado da língua dá espaço a outros caminhos formativos que estimulem o desenvolvimento de indivíduos pensantes e questionadores.

A seguir, abordaremos os principais fundamentos da Análise de Discurso de linha francesa, a qual norteará nosso estudo e nos ajudará a compreender nosso problema de pesquisa.

2.4 A ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA

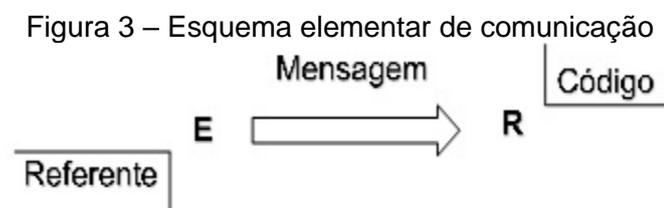
Para a presente pesquisa, serão utilizados os dispositivos teórico-analíticos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa ou Pecheutiana, a partir da qual será possível investigar o funcionamento dos discursos dos sujeitos-estudantes envolvidos.

Eni Orlandi (2015, p. 13) define discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem”. O estudo do discurso busca compreender o dito e não dito dentro de uma construção simbólica que parte dos processos e condições de produção de sentido que permeiam a constituição sócio-histórica de homens e mulheres.

É importante diferenciar texto de discurso. Segundo Charaudeau (2001, p. 25), o texto pode ser definido “como o objeto que representa a materialização da encenação do ato de linguagem”. No entanto, para a AD, o texto, em seu complexo funcionamento, não pode ser considerado uma unidade completa.

[...] enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado. Enquanto objeto empírico (superfície linguística), o texto pode ser um objeto acabado (um produto) com começo, meio e fim. No entanto, a análise de discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, a análise de discurso reinstala, no domínio dos limites do texto, enquanto objeto empírico, as suas condições de produção (Orlandi, 2009, p. 181).

Dessa forma, a AD vai além da concepção elementar de comunicação composta por emissor, receptor, código, referente e mensagem, que implica uma transmissão de informação simples, transparente e sequencial, conforme a releitura de Orlandi (2015) do esquema abaixo (Figura 3), utilizado por Jakobson (1992, p. 122, 123) e questionado por Pêcheux (1997, p. 81).



Fonte: Orlandi (2015, p. 19)

Na AD, a comunicação não é automatizada nem obedece esquemas prontos e sequenciais. Existe um processo complexo de transmissão de informações, em que sentidos e sujeitos são influenciados pela língua, pela história e pela ideologia.

O termo “Análise do Discurso” foi utilizado pioneiramente em 1952 por Zellig

Harris, linguista estadunidense. Contudo, o interesse pelo discurso enquanto objeto teórico só ganhou força na década seguinte, materializando-se na obra *Análise Automática do Discurso* (1969), de Michel Pêcheux. A AD surge em um momento de questionamento de intelectuais de diversos campos do conhecimento quanto ao significado dos movimentos de leitura e interpretação. Dentre as obras mais relevantes do período, temos *Ler o capital* (L. Althusser), *Arqueologia do saber* (M. Foucault) e os estudos do psicanalista Jacques Lacan, que trazem uma releitura das teorias de Freud. Partindo de “como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 2015, p. 15), a AD se relaciona com estes três campos, que trazem contribuições valiosas para sua concepção: o marxismo, a linguística e a psicanálise.

Essas colaborações teóricas ajudam a compreender fundamentos importantes para a AD, como a parcial autonomia da língua, já que sujeito e condições de produção precisam ser levadas em consideração, o sentido, que é afetado pela produção histórica, e a descentralização do sujeito discursivo, que produz sentido por meio do inconsciente e da ideologia. Dessa forma, o objetivo da AD é compreender “como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos [...] (e) como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 24).

Diferente de como a ideologia é comumente associada — seja como simples instrumento político, mecanismo de dominação de classe ou reflexo de uma sociedade dual —, no contexto da *Análise do Discurso* (AD) de linha francesa, ela é compreendida de maneira mais complexa. Conforme Pêcheux (1995, p. 51),

[...] a ideologia é o sistema de significações historicamente determinado que condiciona e atravessa as práticas discursivas, constituindo os sujeitos na produção e na recepção do sentido.

Assim, a ideologia não se reduz a um conteúdo explícito ou a um conjunto de ideias, mas configura um processo estrutural que molda a produção e interpretação dos sentidos nos discursos.

Dessa maneira, considera-se a ideologia um componente tanto interno quanto externo ao discurso, já que nossas posições discursivas são determinadas por ela.

Uma noção importante para a AD são as condições de produção do discurso. A AD concebe discurso como “efeito de sentido entre interlocutores, sentidos que se constituem na relação com o linguístico, mas que não se restringem à estrutura da

língua” (Silva *et al.*, 2022, p.37). Mais que a composição estrutural da língua, o discurso abriga o contexto sócio-histórico de produção e quem o produz (o sujeito), estes determinantes para o estabelecimento dos efeitos de sentido apontados pela AD. Ou seja, o “contexto ou a situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão” (Pêcheux, 1997, p. 75).

Orlandi (2015, p. 28) divide as condições de produção em sentido *restrito* ou *amplo*. No primeiro, leva-se em consideração um contexto mais íntimo e imediato. O outro se refere aos contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos em que os sujeitos se inserem. Ou seja, para o discurso acontecer, acessa-se o já-dito, a memória do dizer denominada de interdiscurso, que se encontra fora do subjetivo, portanto, não se trata das lembranças de vida de cada pessoa. Considerando as condições de produção, o interdiscurso é “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2015, p. 29).

O interdiscurso recorre à paráfrase e à polissemia para a construção de sentido, seja de forma previsível, seja de forma criativa. Os processos parafrásticos recorrem à memória, ao que sempre está disponível no espaço do dizer. Em outras palavras, permite que algo seja dito de outras maneiras. Já nos processos polissêmicos, as múltiplas significações ganham espaço e possibilitam o equívoco. Assim sendo, “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam” (Orlandi, 2015, p. 34).

Enquanto o interdiscurso diz o que já foi dito, a partir da memória do dizer, o intradiscurso é relativo ao fio do discurso que está sendo produzido em determinado momento e condição. Assim, no cruzamento dos eixos da memória (constituição) e da atualização do já-dito (formulação) encontra-se toda enunciação (Orlandi, 2015).

Da mesma forma que a memória se constitui como um recurso de produção de sentido, o *esquecimento* no discurso também possui papel fundamental para o mesmo propósito. O esquecimento pode ser ideológico, quando o sujeito enxerga-se como fonte daquele discurso, alheio ao movimento do inconsciente, e enunciativo, semi-inconsciente, quando o sujeito “escolhe” o que será dito. Reconhecendo a existência de outras formas de dizer algo, é possível reconhecer o não-dito no discurso. No entanto, é importante lembrar a condição sócio-histórica em que o discurso acontece, que influencia os sentidos disponíveis: “há uma determinação

histórica que faz com que só alguns sentidos sejam ‘lidos’ e outros não” (Orlandi, 2012, p.15).

Dentre as condições de produção, as formações imaginárias são fundamentais para a construção sócio-histórica de imagens dos sujeitos em determinado contexto discursivo. Ou seja, em AD, não se trata do sujeito físico e socialmente reconhecido, mas de imagens provenientes de projeções:

[...] as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto de discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica [...]. Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições (Orlandi, 2015, p. 38).

As concepções pragmáticas e interacionistas concebem um sujeito “que tem o domínio do seu dizer, que controla e escolhe o que diz e como diz, sendo assim capaz de usar a língua a favor de suas intenções e necessidades comunicativas” (Silva *et al.*, 2022, p. 94). Na AD, o sujeito não é entendido como um indivíduo físico, mas, sim, como uma posição. E, diferente das concepções supracitadas, para a AD, o sujeito acha que diz o que pensa por escolha própria, mas esse movimento em si já é a ação da ideologia.

Podemos assumir diversas posições-sujeito, interpeladas ideologicamente: sujeito-estudante, sujeito-docente, sujeito-pesquisador, sujeito-mãe, sujeito-filha, etc., e o nosso interlocutor terá uma imagem dessas formações sociais por meio do mecanismo de antecipação, isto é, existe uma previsão do que será dito a partir do que se espera de determinada formação imaginária. Por exemplo, para um mesmo sujeito, as posições professor-estudante e filho-mãe ocupam posicionamentos discursivos diferentes.

Esse lugar de onde fala o sujeito (lugar social) carrega relações de força que, projetadas no discurso, deixam de ser empíricas e passam a constituir as posições dos sujeitos discursivos. Tais projeções se constroem de maneira histórica e social, porém “se materializa(m) no discurso a partir das posições em jogo dos sujeitos” (Silva *et al.*, 2022, p. 53). Pêcheux (1997, p. 82) ilustra, no Quadro 1 abaixo, as posições-sujeito em situação discursiva.

Quadro 1 – Formações imaginárias

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária
A	$I_A^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1997, p. 82)

Desse modo, pode-se dizer que a posição ideológica em que os sujeitos se encontram determina o sentido das palavras por eles empregadas. Partindo desse entendimento, um conceito importante para a AD é a noção de formação discursiva (FD). Conforme Orlandi (2015, p.41), a formação discursiva é “aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode ou não ser dito”. A FD determina o sentido do que é dito pelo sujeito, já que as palavras por si só não possuem sentido. No discurso, o sentido é determinado pela ideologia, ou seja, tudo que é dito é relacionado com outros discursos, pertencentes ao presente ou ao passado, mas acomodados na memória. Aqui, não estamos falando da memória psicológica, sobre aquilo que comemos no almoço ou fizemos ontem, e sim de uma memória discursiva, que...

[...] deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (Pêcheux, 1999, p. 49-50).

Portanto, dada sua historicidade, as formações discursivas “são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (Orlandi, 2015, p. 42). Isso implica afirmar que fazemos escolhas conscientes e inconscientes em nossos discursos.

Com relação aos dispositivos de análise, é fundamental que o pesquisador tenha em mente que...

[...] A Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria

língua funciona ideologicamente (Orlandi, 2015, p. 57).

A autora aponta que é necessário levar duas questões em consideração quando na análise de dados: a) o sujeito que fala já está interpretando algo, portanto o pesquisador deve observar essa interpretação e os sentidos que ela traz; b) Ao descrever o fenômeno, o analista também utiliza a interpretação, e, considerando que o pesquisador nunca é neutro, ele deve pensar em mecanismos que o coloquem numa posição relativizada, na qual possa situar e compreender o enunciado.

No tocante ao *corpus*, o objetivo primordial não reside em esgotar todos os assuntos abordados em um discurso, mas, sim, em compreender as lógicas subjacentes que organizam e estruturam a produção de sentidos específicos dentro daquele conjunto de enunciados, o que diferencia a AD da Análise de Conteúdo.

Por fim, relembramos que, para a AD, o discurso nunca é neutro. Como aponta Pêcheux (1995, p. 93):

As contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si, os 'processos discursivos', na medida que se inscrevem em relações ideológicas de classe.

Dentro de uma proposta de formação crítica dos sujeitos, as concepções de língua inglesa que nos chegam demandam o levantamento de reflexões, afinal, a quem elas servem? Partindo das bases teóricas e do aporte analítico da AD, buscou-se identificar o que constitui os discursos dos estudantes participantes da pesquisa, o que poderá ser observado na seção das análises.

3 METODOLOGIA

A metodologia se constitui numa importante parte do processo de pesquisa e funciona como a ação da teoria sobre a prática, trazendo significado ao objeto estudado. Segundo Minayo (2002, p. 16), a metodologia abrange “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Esta pesquisa foi realizada mediante uma abordagem qualitativa, utilizando a Análise de Discurso Materialista como teoria orientadora e como percurso metodológico. Segundo Indursky (2011, p. 330), o objeto de interesse da Análise de Discurso são os...

[...] efeitos de sentido que, em certas condições de produção, um dado funcionamento linguístico pode produzir. Para tanto, o analista passa do *funcionamento linguístico*, que considera a forma linguística e suas funções, para o *funcionamento discursivo*, que leva em conta as propriedades discursivas do referido funcionamento e os processos semânticos decorrentes das práticas discursivas em que esse funcionamento se inscreve.

Para a AD, o discurso não se esgota em si mesmo, portanto um texto traz vários objetos passíveis de análise, a depender do recorte selecionado pelo pesquisador. Ou seja, ele próprio constrói o *corpus* de sua pesquisa. Diante da análise de um texto, Orlandi (2015, p. 62) afirma que...

[...] nos interessa sua materialidade, que é linguístico-histórica, logo não se remete a regras mas as suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si mas o seu funcionamento no discurso.

Diferente da pesquisa quantitativa, que lida com frequências mensuráveis para estabelecer a constância de eventos estáveis, a pesquisa qualitativa reconhece seu objeto de pesquisa como algo que não pode ser medido, mas, sim, interpretado. Conforme Chizzotti (2006, p. 29), a pesquisa qualitativa parte do...

[...] pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.

3.1 UNIVERSO PARTICIPANTE

Nossa pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), que atualmente é composto de dezesseis *campi*, localizados na Região Metropolitana do Recife (RMR), Agreste e Sertão do estado. O *campus* escolhido para o desenvolvimento do estudo foi o *Campus* Garanhuns. Localizado no Agreste Meridional de Pernambuco, a 231 km da capital, o *Campus* Garanhuns faz parte da segunda expansão do IFPE e atualmente atende cerca de 1.200 estudantes provenientes de mais de 20 municípios, nos cursos regulares. Nas modalidades Integrado e Subsequente ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, oferece os cursos Técnicos em Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente¹¹.

A escolha do *Campus* Garanhuns para a condução da pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora ser servidora lotada no local e por acreditar que seria uma rica oportunidade de reflexão para a sua prática docente.

Como nosso Produto Educacional foi destinado a docentes de língua inglesa instrumental, foi selecionada uma turma do *Campus* cujo horário estaria de acordo com a rotina da pesquisadora e cujo docente disponibilizasse as aulas para o desenvolvimento da pesquisa. Diante desses critérios, a turma selecionada foi o 4º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do turno matutino.

O 4º TI Manhã era composto por 36 estudantes maiores de 18 anos, pertencentes a ambos os sexos, e todos foram convidados a participar da pesquisa. Foram excluídos da pesquisa todos discentes que cursam língua inglesa do 1º ao 3º ano no *Campus*, os estudantes do 4º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do turno vespertino e todos os estudantes de 4º ano Integrado ao Ensino Médio dos demais cursos e turnos.

Para a avaliação do Produto Educacional, entramos em contato com professores de língua inglesa do IFPE. O nosso critério para a escolha dos avaliadores foi que os mesmos ministrassem a disciplina de inglês instrumental. Cinco docentes aceitaram o convite. Os indivíduos possuíam entre 35 e 45 anos e estavam distribuídos entre 4 dos 16 *campi* do IFPE. Os nomes e os *Campi* dos docentes não foram divulgados, a fim de preservar seu anonimato.

Todos os avaliadores realizaram a avaliação de forma on-line, por meio de um

¹¹ Mais informações disponíveis em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/garanhuns/o-campus>

formulário. Por esta razão, não houve gastos com transporte ou alimentação.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Abaixo, na Figura 4, segue o esquema com as etapas que compuseram o percurso metodológico desta pesquisa. O objetivo é explicitar, de forma sistematizada, os caminhos seguidos desde a definição do problema até a avaliação do produto educacional. O esquema visa não apenas organizar visualmente o processo investigativo, mas também evidenciar a articulação entre os fundamentos teóricos, as escolhas metodológicas e os procedimentos empíricos adotados, permitindo ao leitor compreender com clareza a lógica que sustentou o desenvolvimento deste trabalho.

Figura 4 – Etapas para o percurso metodológico



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

3.3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

De acordo com Rizzatti *et al.* (2020, p. 2), “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”.

Motivados pelas reflexões posteriores à aplicação da sequência didática e cientes da pouca oferta de material que contemple AD e língua inglesa instrumental, achamos interessante produzir como Produto Educacional um Guia Didático para

docentes de Inglês Instrumental sobre a abordagem discursiva da disciplina.

Dentre as tipologias já previstas pela Capes para a produção de produtos educacionais, o guia consta na categoria “**Manual/Protocolo**”, no entanto, devido ao seu caráter pedagógico, entendemos que “**Material Didático/Instrucional**” atende melhor as suas especificações. O guia educativo traz “propostas de ensino, envolvendo sugestões [...] e outras atividades práticas” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 5).

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), fez-se contato com a docente de inglês instrumental do 4º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio no IFPE *Campus* Garanhuns, turno matutino, e as datas de sua aplicação foram combinadas. Em seguida, foi feita uma visita à turma para prestar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Durante a visita, a pesquisadora fez leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores e menores de 18 anos e o entregou aos estudantes participantes, a fim de esclarecer todas as dúvidas relativas à aplicação da sequência didática. Após a apresentação detalhada dos procedimentos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e a elucidação de todas as dúvidas, os estudantes acima dos 18 anos foram convidados a confirmar sua participação na pesquisa, assinando o TCLE. Foi solicitado aos estudantes menores de 18 anos trazer o termo assinado por um responsável legal na aula seguinte, ocasião do início das atividades. Foi disponibilizada uma via de cada documento para as partes envolvidas.

Mediante acordo e agendamento com o docente de inglês instrumental, foi aplicada a sequência didática, dividida em seis aulas (três dias letivos). Trabalhamos textos que apresentavam a língua inglesa sob diferentes perspectivas (uma propaganda de curso de inglês em vídeo, uma propaganda de curso de inglês on-line e cartuns).

Nossa proposta foi trazer uma abordagem discursiva para o ensino/aprendizagem de inglês instrumental. Para tal, desenvolvemos uma sequência didática que, ao ser aplicada, nos daria acesso ao objeto de pesquisa (o discurso dos estudantes sobre a língua inglesa). Zabala (1998, p. 18) define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. A sequência didática foi imprescindível para a organização das atividades propostas, principalmente para acompanharmos o desenvolvimento discursivo dos estudantes em perspectiva e realizar os ajustes

necessários.

Durante as aulas, os discentes produziram textos opinativos, nos quais puderam, a partir do material trabalhado, exprimir considerações relativas à língua inglesa.

Segundo Freda Indursky (2011, p. 329), o conhecimento linguístico é levado em conta, mas não é suficiente para alcançar o funcionamento discursivo. Conforme a autora,

[...] a AD não está em busca de quantidade nem de exaustividade. O que está em jogo nesse campo é a representatividade discursiva da marca a ser analisada. Não se trata de quantificar dados, mas de verificar como a repetição e/ou suas rupturas fazem discurso e, por esse viés, de que modo os sujeitos se constituem e se significam.

Com relação ao ensino, a autora afirma não ser necessária a substituição dos estudos morfossintáticos da disciplina pelos discursivos, mas “contrastar os estudos formais com os estudos semânticos e num segundo momento, colocá-los em posição de complementaridade” (Indursky, 2011, p. 331). A sequência didática aplicada na pesquisa levou em conta a proposta metodológica trazida por Indursky.

Os textos, em posições distintas, trataram especificamente sobre a língua inglesa. Portanto, as leituras e discussões em torno deles tiveram como objetivo a mobilização dos discentes, no gesto de se posicionarem sobre o idioma e questionarem seu uso e papel no mundo contemporâneo. Essas ações foram compreendidas como parte de um processo de ampliação de repertório semântico, que pode contribuir para a formação crítica dos envolvidos. Os dados analisados foram recortes significativos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Ao final das aulas, os participantes foram convidados a responder a um questionário sobre a experiência da aplicação da SD. Essa fase foi fundamental para validar as percepções e sugestões dos estudantes ao se pensar as peculiaridades da turma, do curso ou do *Campus*, de forma que as aulas se tornem mais significativas e pertinentes para a realidade dos envolvidos, além de contribuir para a construção do Produto Educacional. Os resultados da avaliação dos discentes estão na seção 4.1.

Todos os dados gerados pela pesquisa (gravação de imagem/ voz, discussões, produção discursiva analisada) estão sob responsabilidade da pesquisadora principal por um período de 5 anos, conforme determina a Resolução CNS 466/2012, item XI.2-f e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inciso IV.

Após a aplicação da Sequência Didática e da análise dos dados obtidos, o PE

foi elaborado e compartilhado com cinco docentes de língua inglesa do IFPE para que fosse avaliado. Conforme Leite (2018, p. 331),

É obrigatório [...] que o produto educacional seja validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios.

Os avaliadores receberam o Produto Educacional (Guia Educativo) e um link para o formulário de avaliação via e-mail. O Produto Educacional foi validado conforme o roteiro apresentado por Leite (2018, p. 336):

- (A) Estética e organização do material educativo;
- (B) Capítulos do material educativo;
- (C) Estilo de escrita apresentado no material educativo;
- (D) Conteúdo apresentado no material educativo;
- (E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo;
- (F) Criticidade apresentada no material educativo.

Buscando ampliar a participação coletiva docente na construção do saber e das práticas educacionais, a avaliação por pares se faz uma prática extremamente necessária, pois,

Se durante as pesquisas buscarmos estimular a capacidade analítica e crítica do professor, potencializando sua participação nas investigações realizadas, podemos, de certo modo, contribuir para a melhoria da educação, mesmo que de modo micro (Leite, 2018, p. 338).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio das discussões e da produção discursiva dos participantes da pesquisa durante a aplicação da sequência didática foram compreendidos mediante a análise do discurso de linha francesa, que possibilitou a investigação dos sentidos constituídos nesses discursos. Nessa análise, o discurso foi situado sócio-historicamente, pois ele...

[...] só pode ser compreendido se relacionado com o processo cultural, socioeconômico e político nos quais o discurso acontece, crivado pelas relações ideológicas e de poder. Importa, nesse sentido, o processo, o ato da fala, o sentido elaborado no momento da produção do discurso, com todas as injunções subjetivas - desejos, instintos -, determinações sociais - ideologias, contradições e formas linguísticas - incoerências, repetições, omissões (Chizzotti, 2006, p.121).

A partir da análise das discussões e atividades propostas na aplicação da SD, foi possível ter maior compreensão dos discursos sobre a língua inglesa que circulam no espaço escolar investigado e o impacto da abordagem discursiva utilizada em sala de aula nos participantes de pesquisa.

Após a defesa desta dissertação, os resultados da pesquisa ficarão disponíveis no Repositório de Dissertações defendidas no IFPE *Campus* Olinda <<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/555>>, cujo site será informado aos voluntários participantes para posterior consulta.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme os parâmetros legais para a execução das etapas da pesquisas previstas no cronograma, a pesquisa teve início após seu cadastro na Plataforma Brasil e aval do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP).

Aos participantes da pesquisa foram esclarecidos todos os pontos referentes a mesma, inclusive foi assegurado pela pesquisadora o total sigilo das informações e privacidade dos envolvidos, garantidos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, apêndices A e B), elaborado em duas vias, para pesquisador e voluntário.

Dentre os riscos que poderão ser considerados em uma aplicação de sequência didática estão: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; desconforto, medo ou timidez durante a gravação das aulas; estresse; recusa a responder às perguntas; quebra de sigilo; quebra de anonimato (CEP/UFV, 2021).

A pesquisadora teve o compromisso de oferecer um ambiente amistoso durante as aulas e esteve à disposição para os devidos esclarecimentos relacionados ao envolvimento dos voluntários. A qualquer momento o participante poderia interromper sua participação na pesquisa ou se recusar a responder a alguma pergunta, caso não se sentisse à vontade, sem qualquer prejuízo para si ou necessidade de expressá-lo por escrito.

Uma vez que o participante sentisse algum desconforto físico e/ou psicológico decorrente da pesquisa, a pesquisadora se responsabilizaria por encaminhá-lo à Coordenação de Apoio ao Ensino e ao Estudante (CAEE) da Instituição de Ensino para o primeiro atendimento. Se necessário, a pesquisadora acompanharia o estudante a uma unidade de saúde de pronto atendimento, responsabilizando-se

pelos gastos decorrentes da assistência médico-hospitalar e farmacológica decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS N° 466 de 2012.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Qual sua opinião sobre a língua inglesa?”. Ao longo dos anos na docência, pudemos perceber que, ao indagar os estudantes sobre a disciplina, certas questões eram frequentemente levantadas. Os depoimentos desses estudantes versavam sobre dificuldades na aprendizagem da língua, a constante visita ao verbo *to be* e o deficiente ensino nas escolas em contrapartida ao imaginário sobre “excelentes” métodos de ensino dos cursos de inglês. Além disso, percebemos também que pouco se discute sobre a língua inglesa em sala de aula. No ensino tradicional, a língua é vista como um conjunto de regras que, se aprendidas corretamente, garantem o sucesso na comunicação. Os efeitos de sentido inerentes ao discurso, sua historicidade e caráter ideológico não têm relevância quando o sujeito e a língua são vistos como entidades distintas e não vinculadas. Nesse sentido, a língua...

[...] está ancorada num saber pedagógico (não fica nem mesmo no limiar com o saber científico), que significa a escola como o espaço em que se ensina a língua somente, mas que não pode e ao qual não cabe ensinar sobre a língua. Esse sentido se produz na relação com uma memória, uma memória discursiva em que é consistente a disjunção entre dois sentidos de ensinar a língua na escola e na qual se naturaliza um só sentido de ensinar (Grigoletto, 2012, p. 313).

A partir dessas inquietações, acreditamos na importância de conhecer os discursos que circulam entre os estudantes, não apenas como forma de aprofundar-se no que superficialmente se conhece, mas para, mediante a abordagem discursiva da língua estrangeira, desenvolver no discente um olhar interpretativo sobre o que constituem os discursos que os interpelam. Neste estudo, foram contemplados discursos referentes à língua inglesa que circulam no ambiente escolar, de forma que os estudantes pudessem refletir sobre o idioma de forma mais crítica e consciente partindo do seu cotidiano.

Os participantes da pesquisa são discentes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, em uma área cujas formações imaginárias tendem a remeter às tecnologias mais utilizadas no mundo contemporâneo (internet, aplicativos, etc.), a uma carreira bem-sucedida, dada a demanda do mundo de trabalho, e ao aprendizado do inglês como essencial. Todos os participantes estão acima dos 18 anos e estudam no turno matutino. Em sua maioria, são jovens que não possuem

ocupação remunerada, frequentam apenas a escola. Estão no último ano do Ensino Médio e encontram-se em ponto da vida em que, socialmente, espera-se que façam escolhas que impactarão seu futuro, como trabalhar ou prosseguir os estudos em uma universidade. Em conversas informais com o grupo, constatamos que os participantes da pesquisa vêm de realidades sociais distintas, sendo de escolas públicas ou privadas e que alguns fazem ou fizeram cursos de inglês particulares.

Os participantes da pesquisa enquadram-se discursivamente na posição estudante do Ensino Médio Integrado, já que, em nosso entendimento, as condições de produção no contexto da EPT podem trazer ecos de discursos que fundamentam essa modalidade de ensino, vinculada à necessidade de uma educação omnilateral para o proletariado, em oposição à dualidade educacional advinda da divisão de classes que marca a sociedade brasileira. Além disso, por ser fundamentada em uma concepção de língua que pode ser “adquirida” e “utilizada para fins específicos”, a vivência didática do inglês instrumental também oferece saberes pré-construídos para a fala dos sujeitos de pesquisa.

Buscamos apoio nos estudos de Pecheux (1993); Orlandi (2007; 2009; 2012; 2015); Grigoletto (2003; 2007; 2012), Mariani (2004; 2009), Ferreira (2003; 2010; 2011), Daróz (2015; 2018), e Silva, Lunkes, Garcia e Baalbaki (2002), para a análise dos discursos sobre a língua inglesa realizada em nossa pesquisa.

Dentre os espaços onde memórias sobre a língua inglesa são sistematicamente regularizadas estão as propagandas, as mídias sociais e a escola, denominados, segundo Althusser (1980, p. 48), Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE):

Se os AIE “funcionam” de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar de suas contradições e da sua diversidade, na *ideologia dominante*, que é da “classe dominante”.

Em conformidade com seus objetivos, os AIE estimulam práticas sociais preconizadas conforme a ideologia capitalista na qual a língua inglesa se insere e que sustenta seus ideais de civilização: uma sociedade consumista, imediatista e que precisa estar conectada à “aldeia global¹²”.

¹²Termo cunhado pelo filósofo canadense Marshall McLuhan, na obra “Understanding Media: the extensions of a man”, de 1964. Numa época de avanços na indústria da comunicação, a televisão, em especial, surgia como uma possibilidade de vivenciar eventos distantes em tempo real, ao trazer a sensação de comunhão e interdependência de um mundo enquanto única aldeia.

A pesquisa foi aplicada em 6 aulas, de 45 min cada. A turma tinha 2 aulas semanais, dessa forma, foram utilizadas 3 semanas na aplicação. Entretanto, não foram semanas subsequentes, visto que os estudantes participaram de uma atividade pedagógica presente no calendário escolar, na qual eles não estariam disponíveis para a pesquisa em sala de aula. Foram coletados inúmeros materiais nas diversas atividades realizadas: discussões, fichas, vídeo, aplicativo. Para nossas análises, trabalhamos com recortes resultantes da aplicação da sequência didática proposta, delimitando, assim, o *corpus* discursivo da pesquisa. Courtine (2009, p. 66) define o *corpus* discursivo “como um conjunto de sequências discursivas estruturadas, de acordo com um plano definido em referência a um certo estado de condições de produção do Discurso”. Para melhor acompanhamento, dividiremos as atividades em seções.

4.1.1 Atividade 1: sondagem inicial

Ao iniciar o trabalho com os participantes, foi solicitado que eles expressassem, em uma palavra ou frase curta, o que eles pensavam sobre a língua inglesa e, a partir das respostas coletivas, ter-se-ia uma nuvem de palavras. Para tal, acessaram, por meio de um *Quick Response Code* ou *QR Code*, um código bidimensional que pode ser lido por câmeras de celulares. A atividade preparada no site *Mentimeter*, que disponibiliza as respostas em tempo real. Os estudantes poderiam responder quantas vezes quisessem e, no total, tivemos 48 respostas. Os vocábulos mais mencionados tomaram destaque na nuvem (Figura 5).

Figura 5 - Dizeres iniciais dos estudantes do 4º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFPE Campus Garanhuns, 2025, sobre a língua inglesa



Fonte: Mentimeter (2025)

Orlandi (2015, p. 18) afirma que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no, entanto, significam em nós e para nós”. Considerando as respostas dos participantes como discurso materializado e provido de sentidos, estas serão referidas como “significante” e não “palavra”. Os significantes levantados estarão destacados em negrito ao decorrer da análise.

Voltando à nuvem (Figura 6), podem-se observar alguns significantes em evidência, como “**comunicação**”; **interessante**; **útil**. Esse destaque é próprio das configurações do site e se dá por terem sido os mais citados pelos participantes da pesquisa.

Em nosso gesto interpretativo, os significantes **útil** e **comunicação** produzem, juntos, um efeito de caráter instrumental para a língua inglesa. Uma língua que serve ao propósito da interação. E não é qualquer interação: são relações além dos limites geográficos, reforçadas em “**comunicação global**”, **mundial**, **fácil conexão global**, **globalizada**, **conectiva** e **conexão**. É possível observar os reflexos de uma memória sobre a língua inglesa enquanto *commodity* (Jordão, 2004), algo que se consome para atender às demandas do capital, apresentadas pela mídia. A língua é vista como uma ferramenta provida de um manual de instruções, cujo sucesso depende do seu correto manuseio, isenta de sentidos e atravessamentos histórico-ideológicos que, na verdade, estão constituídos nas relações de poder travadas no

interior do discurso.

Quanto à **comunicação global**, indaga-se que tipo de conexão se procura e se de fato ela existe ou trata-se apenas de um efeito de sentido sobre demandas urgentes para o aprendizado do inglês. Afinal, um sujeito só vai conseguir interagir com alguém do outro lado do mundo se essa pessoa também falar o idioma. Cria-se uma ilusão de que qualquer pessoa fala inglês e, não cumprindo essa condição, o sujeito estaria em falta com algo imprescindível para torná-lo um “cidadão do mundo” também. Dessa forma, outras línguas, consideradas menos importantes pela sociedade capitalista vigente, são silenciadas. Isso é reforçado pelos significantes **muito importante e necessária**: atributos de uma língua tida como onipresente em um mundo “globalizado”.

Embora muito presente nas respostas, a conexão mencionada não é relacionada a um público específico. São falantes nativos ou não-nativos? Outros estudantes da língua ou profissionais que se comunicam em inglês? De que faixa etária? De que países? Com que objetivo? Esse silêncio, esse não dito, funciona como se os discursos que circulam sobre a língua inglesa criassem a ilusão de que em qualquer lugar do planeta exista algum falante de inglês “qualificado” o bastante para “se comunicar”.

No entanto, para a AD, o discurso funciona numa constante e complexa produção de sentidos, afetados histórica e ideologicamente. Então, a própria “barreira comunicativa”, supostamente enfrentada por quem não fala o idioma, também é constituída de sentidos, já que “a linguagem serve para comunicar e não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 2015, p.19).

Por outro lado, o não questionamento dos artifícios imperialistas do idioma indica a reprodução acrítica de um discurso propagado ostensivamente na mídia e nas próprias escolas sobre a importância de se aprender inglês porque todo o mundo o fala (menos o brasileiro, aparentemente):

A interpelação ideológica sobre o destinatário para que complete a sua formação com o aprendizado da língua estrangeira opera sobre a construção já sedimentada de um lugar de falta para o brasileiro (Grigoletto, 2007, p. 222).

Com a advento das redes sociais, a quantidade e diversidade de conteúdo que se consome diariamente é massiva. Não importa a língua em que as mensagens cheguem, as ferramentas de tradução estão mais eficientes e acessíveis do que a 20

anos atrás. Por vezes, a tradução acontece automaticamente, sem mesmo visualizar-se a mensagem original ou questionar-se a escolha de palavras feita pelo tradutor.

Tornando-se sujeito ao discurso de outrem, o indivíduo é inconscientemente interpelado em sujeito pela ideologia, de forma que experimenta o reconhecimento de si nessa formação ideológica, caracterizando o que Pêcheux chamou de assujeitamento. No entanto, “há assim um efeito, que é o efeito ideológico elementar, pelo qual, o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz” (Orlandi, 2007, p. 1). Ao não reconhecer o discurso como efeito de sentido entre linguagem, ideologia e história, o sujeito enxerga-se como a origem do próprio dizer, ignorando as interpelações ideológicas que o influenciam, tornando o assujeitamento ao discurso imperialista ainda mais efetivo.

O significante **informações do outro** nos remete a uma resistência ao assujeitamento¹³, já que o sujeito aparenta não se identificar com as formações discursivas que enaltecem a língua inglesa. Em nosso gesto interpretativo, esse sujeito pode não se sentir “pressionado” a falar inglês, por diversas razões: não necessita dele no seu dia a dia ou faça seu uso de forma instrumental (utilizando tradutores, por exemplo), não acessa mídias sociais que propagam o idioma, vê a língua apenas como um componente escolar obrigatório, não se identifica com a cultura anglófona, dentre outras possibilidades que não provocam a defesa de argumentos favoráveis à língua inglesa. Sobre o processo de constituição da posição de um sujeito, Daroz (2018, p. 122) diz que:

A tomada de posição do sujeito se dá, assim, a partir de uma rede de filiações de sentidos inscritos historicamente, que se marcam no discurso a partir de discursos transversos e pré-construídos em suas diferentes modalidades, possibilitando aos sujeitos se identificarem, ou não, a sentidos relativamente estabilizados a partir das relações que se estabelecem entre o “sujeito da enunciação” e o “sujeito universal” na qual implicam as imagens dos sujeitos, que se marcam no discurso por mecanismos de antecipações e regras de projeções acerca de si mesmo (sujeito enunciador), do objeto do discurso e do interlocutor.

Um conjunto de significantes, presente na nuvem, produz o efeito de uma relação com o mundo do trabalho, tais quais **currículo para mercado, possibilidade, oportunidade e abre portas**, como se a língua inglesa fosse uma solução mágica para a realização e o sucesso profissionais. Esse discurso ressoa, também, nas

¹³ O assujeitamento é a condição pela qual o indivíduo se constitui como sujeito ao submeter-se à língua e a história e ao ser interpelado pela ideologia (Orlandi, 2010).

propagandas de cursos de idiomas, cujo objetivo é atender às demandas capitalistas de uma língua inglesa para fins de consumo em prol do próprio sistema mundializado.

No discurso publicitário, o êxito se marca na ilusória aquisição do sujeito à língua em aprendizagem, tendo como garantia a inserção do sujeito no mercado de trabalho, em detrimento de uma aprendizagem crítica e transformadora, que se realiza por sujeitos autônomos e preparados para os desafios de um mundo ilusoriamente sem fronteiras (Daróz, 2018, p. 59).

Os significantes **interessante**, **divertido** e **legal** remetem à existência de uma experiência lúdica e prazerosa com a língua inglesa, que pode ter acontecido em algum momento da trajetória escolar do sujeito, tanto na formação básica e/ou em cursos de inglês. Essas marcas não estão necessariamente associadas aos cursos de inglês. Pelo menos, não podemos afirmar isso com esse material de análise. Todavia, é possível que essa experiência/sentimento/bem-estar não garanta o aprendizado da língua. Mais à frente, após esta análise da sondagem inicial, traremos uma análise com uma atividade que se inicia com uma propaganda de curso de inglês.

Alguns participantes indicaram significantes relativos à aprendizagem da língua inglesa. Podemos reuni-los em dois grupos que funcionam em contraposição um ao outro. No primeiro grupo, a língua inglesa é **muito difícil, complexo(a), é um pouco complexa**.

Celada (2008, p. 149) afirma que para que o sujeito aprenda uma língua, ele deve se assujeitar a ela “pelo que ela quer e o que ela pode”, ou seja, ele precisa se “submeter às formas de dizer e à memória de sentidos que ela (essa língua) produz”. Desse modo, compreendemos que muitas das dificuldades apresentadas pelos estudantes são reflexo do não assujeitamento à língua inglesa, já que a mesma se inscreve em outra teia semântica atravessada por sua história e ideologia. Outra alternativa é que, influenciado por discursos outros, o discente simplesmente não se identifique com as inscrições relacionadas à língua inglesa.

Por outro lado, no segundo grupo, significantes como **simples**, **básica**, **aprendizado fácil** e **fácil** podem produzir um efeito de um discurso imediatista sobre a aprendizagem da língua inglesa, refletindo a ilusão de transparência que surge como efeito de sentido nos discursos que circulam na mídia. Também podem refletir as desigualdades sociais encontradas na escola, quando alguns tiveram mais oportunidades de contato com o idioma, seja em cursos privados ou intercâmbios, dispondo de mais tempo e recursos de aprendizagem.

Em nosso gesto de interpretação, o significante **bonito** pode remeter à sedução travada entre os dizeres normalizados sobre a língua inglesa, numa tentativa de vender a língua a partir de características agradáveis, que contrastam com a língua dita materna. Marcas como essa, se significadas de forma hierárquica, como em alguns dizeres midiáticos de promoção de cursos, da música e da cultura inglesa, podem funcionar, segundo Grigoletto (2007),

[...] na produção de formações imaginárias às quais os sujeitos se identificam. E podem, igualmente, afetar a construção de um imaginário nacional sobre a língua portuguesa, tanto da posição de língua materna quanto de língua nacional (Grigoletto, 2007, p. 224-225).

O dizer **é algo distante para mim** chamou nossa atenção. Em nosso gesto interpretativo, essa fala exemplifica bem as lutas de classe que acontecem dentro do discurso. O participante que assim se expressou pode se sentir não merecedor das benesses que o inglês pode trazer por não se encontrar apto a “dominá-lo”, bem como não possuir os privilégios daqueles que usufruem do imaginário construído em torno da língua: viagens, amigos pelo mundo, *shows*, *gadgets* tecnológicos de última geração, dentre outros. Também pode-se pensar na questão geográfica, junto ao significante **lugar**. Os países anglófonos que normalmente aparecem nos anúncios de intercâmbio estão a milhares de quilômetros e reais (R\$) de distância da classe trabalhadora brasileira.

Também surgiram significantes para além da língua em sua forma instrumental, como **cultura e acesso à cultura**. Na Análise de Discurso, pode-se entender a cultura como:

[...] resultado das práticas dos sujeitos que, dentro de uma formação social ao mesmo tempo em que está associada aos modos sócio-históricos de (re)produção dos sentidos, assenta-se como materialização da ideologia. Temos, assim, a ideologia determinando os sentidos de uma cultura, que fornece a seus membros a ilusão de unidade, de pertencimento através de suas práticas e rituais a serem assimilados e reproduzidos (Ramos, 2018, p. 14).

A inserção da língua inglesa no cotidiano dos estudantes por meio da cultura de massa reforça a ilusão de uma cultura “global”, na qual qualquer indivíduo pode se sentir parte ativa. Aliás, o próprio conceito de juventude surgiu no pós-guerra, devido às necessidades de mão de obra qualificada e consumo derivados do crescimento econômico ocidental representado pelos Estados Unidos. Tal período histórico deu início à pedocratização (a valorização da juventude) e suas implicações sociais e

ideológicas subalternas à sociedade capitalista. As juventudes foram elevadas a “categorias socialmente construídas, portanto, históricas e passíveis de mudanças no tempo e no espaço” (Cassab, 2010, p. 40).

Com a ascensão da sociedade de consumo, tanto a língua inglesa, quanto a juventude constituem-se como *commodity* e são frequentemente associadas para esse fim nos discursos que circulam na cultura pop e na publicidade. Portanto, a ilusão de pertencimento é mais um efeito do interpelo ideológico que constitui a identidade desses sujeitos.

Uma opinião interessante e intrigante foi “**terror da escola pública**”. Em que sentido a língua inglesa leva essa alcunha? Em discussões posteriores sobre o ensino do inglês, alguns participantes apontaram uma deficiência no processo de ensino-aprendizagem na escola pública, tanto por parte de “professores despreparados”, que insistem em fixar repetidamente no verbo “*to be*”, quanto da precariedade das salas de aula.

Sob essa perspectiva, os discentes poderão não se sentir capazes de utilizar o idioma em sua vida cotidiana, além de permanecerem com dificuldades que poderão não ser extintas ou minimizadas pelos anos estudando a língua dessa forma.

Por outro lado, o discurso de culpabilidade dos professores em eleger o professor como o um dos elementos responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes pode remeter ao não-dito sobre a desvalorização do profissional da Educação em nossa sociedade, em função do sistema capitalista. Nesse sentido, Freire (2019, p. 72) enfatiza que “aqueles que hoje são considerados os ‘culpados’ pelo fracasso escolar — os professores — são, antes, vítimas do sistema que os oprime, desvalorizando sua função social e limitando suas condições de trabalho”.

Recentemente, o governo lançou um projeto para incentivar o ingresso de estudantes com alto desempenho nas licenciaturas¹⁴. A baixa procura da carreira, em especial pelos estudantes com as maiores notas no ensino médio, é um reflexo da falta de prestígio e dos baixos salários praticados, principalmente na educação básica e no ensino médio.

É possível perceber o abismo que separa os professores de educação básica dos outros profissionais com nível superior, chegando a 52,5% de defasagem em relação à média, mas com uma diferença muito maior se comparado com a média salarial dos profissionais da área de

¹⁴Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em 28 jan. 2025.

exatas, por exemplo (Silva *et al.*, 2019, p. 8).

Lançando o programa para esse público específico, são silenciados dizeres sobre o perfil de estudantes que cursam licenciaturas no Brasil. Estes discursos estão relacionando altas notas no ensino médio com um desempenho superior na graduação, pois se nas licenciaturas estão entrando aqueles com as menores pontuações, os professores formados também estarão aquém do desejado, o que implica profissionais mal preparados. Mesmo como um incentivo para que mais jovens se interessem pela docência, o discurso do projeto reforça as estereótipias relativas aos profissionais da educação no país, que são percebidas nos dizeres dos nossos estudantes.

Ao final da análise da nossa sondagem com os sujeitos participantes da pesquisa, podemos observar que grande parte dos estudantes reproduz discursos aliados ao sistema capitalista vigente, que estabelece uma relação de consumo entre língua e sujeitos na qual o idioma é visto como importante ferramenta em um mundo ilusoriamente globalizado, essencial para uma boa colocação no mercado de trabalho e no estabelecimento de relações extra-fronteiriças, o que pode ser facilmente alcançado dada a suposta facilidade e rapidez com que pode ser aprendido. Dessa maneira, tais efeitos de sentido acabam por silenciar discursos contra-hegemônicos, que ainda podem ser vistos em dizeres que ecoam de lugares outros, menos privilegiados e mais questionadores.

4.1.2 Atividade 2: análise de uma propaganda em vídeo

Antes do início do vídeo, foi projetada no quadro uma imagem coberta por quadrados e os estudantes precisavam adivinhar a pessoa da fotografia. Cada resposta correta eliminaria um quadrado. Os discentes fizeram *Yes/ No questions*¹⁵ sobre nacionalidade, profissão, idade, dentre outras. Esse *warm-up*¹⁶ foi feito para que os estudantes se familiarizassem com o personagem do vídeo e, assim, compreendessem o contexto de produção daquela mídia. A foto era do ator Bruce Willis (famoso pelos filmes hollywoodianos de ação em que atuou, em especial, a franquia “Die hard”, conhecida no Brasil como “Duro de matar”), e os estudantes o reconheceram de filmes como o já mencionado “Duro de Matar” e “O Sexto Sentido”.

¹⁵Perguntas de “sim” ou “não”, tradução nossa.

¹⁶Aquecimento, tradução nossa.

A primeira atividade desenvolvida com os participantes da pesquisa foi com uma propaganda em vídeo de um curso de idiomas (CCAA)¹⁷. O vídeo traz a história de dois jovens que se encontram amarrados dentro de um avião em movimento. De repente, surge o ator Bruce Willis, saindo da cabine em luta corporal com um sujeito. Ele joga um objeto para que os rapazes se soltem e continua tentando imobilizar o outro homem. Os garotos não sabem o que podem fazer para sair do avião e perguntam ao Bruce, gaguejando numa mistura de inglês e português. O ator os instrui a usar os paraquedas, só que o faz em inglês. Como desconhecem a palavra “parachute”, eles acabam entendendo que deveriam chutar os paraquedas, ao associar a palavra com a língua dita materna. Ao, finalmente, nocautear seu inimigo, Willis coloca os seus paraquedas e salta, acenando com a cabeça para os meninos, atônitos. Ao final, o nome da escola de idiomas aparece, junto à informação de que aquele é um curso de inglês e espanhol.

Inicialmente, os participantes de pesquisa assistiram ao vídeo editado (a parte final, na qual se revela a propaganda, foi retirada) e sem som. Eles deveriam tentar entender a situação sem ouvir os diálogos. Feito isso, grupos foram criados e foi pedido que eles tentassem imaginar que diálogo estava sendo travado ali, para em seguida apresentá-lo, numa atividade conhecida como *Lip Sync*¹⁸. Por problemas técnicos, a atividade não foi gravada. Posteriormente, eles assistiram ao diálogo original no vídeo completo. Em seguida, os sujeitos responderam a uma ficha sobre o vídeo.

Vamos analisar algumas questões da ficha relativa à atividade 2 (4b, 4d, 4e, 4f). As sequências discursivas serão identificadas como SD + um número para cada sequência discursiva.

4.1.2.1 Questão 4b: qual o objetivo do vídeo?

Para a análise de discurso, não há neutralidade. Os efeitos de sentido também encontram-se na opacidade, no não-dito, nas múltiplas formas do dizer. O efeito de naturalização de determinados discursos, transmitido pelas práticas sociais, estrutura...

[...] um imaginário de uma sociedade homogênea, uníssona,

¹⁷Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=w0GxTwmz7Mw> > Acesso em 30 set.2024.

¹⁸Sincronia labial, tradução nossa.

contribuindo para o apagamento das heterogeneidades constitutivas, tendo em vista à homogeneização do sujeito, bem como da cultura de cada povo, num movimento de sujeição à ideologia dominante pela via da alienação/ assujeitamento às convenções culturais, geralmente relacionadas a um ideal de civilização e progresso (Daróz, 2015, p. 191).

Na atividade, foi possível observar que alguns estudantes não tomaram partido de determinado idioma e posicionaram-se de uma forma mais generalista:

SD1: Mostrar a importância de conhecer novas línguas e promover uma propaganda de curso de idiomas.

SD2: Mostrar a importância do 2º idioma.

SD3: Fazer propaganda e dizer que saber outro idioma pode salvar sua vida.

Embora a propaganda tenha sido voltada para a divulgação da língua inglesa, não a mencionar, em nosso gesto interpretativo, pode sugerir que esses sujeitos julgam importante ter conhecimento em outros idiomas além do inglês e que levaram em consideração a informação de que o curso também oferece cursos em outra língua estrangeira (espanhol), não diferenciando a vantagem em saber utilizá-la também. Além disso, é possível que estejam apenas reproduzindo um discurso naturalizado que circula na escola e na mídia, afinal, o único motivo dado que justifique a aprendizagem de uma nova língua foi “salvar sua vida”, influenciado pela história contada no vídeo.

Por outro lado, grande parte dos dizeres reforçam a valorização do inglês em detrimento a outras línguas e a necessidade de aprendê-lo, que marcam os sentidos mercadológicos da língua inglesa:

SD4: Demonstrar a necessidade de saber inglês.

SD5: Mostrar a importância do inglês para comunicação.

SD6: Mostrar como é importante entender inglês.

SD7: Mostrar que é essencial saber o básico de inglês.

SD8: Vender o curso, mostrando a importância do inglês.

Apesar de ser uma obra fictícia, o motivo pelo qual os garotos do vídeo supostamente precisariam saber inglês é dado em circunstâncias um tanto atípicas, descoladas do cotidiano dos estudantes e da maioria dos jovens brasileiros, o que não foi questionado pelos participantes, mantendo, assim, a afirmação da importância de “saber” inglês a todo custo.

Em contraste com as sequências discursivas 4, 5, 6, 7 e 8, que jogaram a responsabilidade para os não-falantes da língua inglesa, o efeito polissêmico nas SD

1, 2 e 3 sugere que tanto os brasileiros, quanto os estrangeiros podem se beneficiar da aprendizagem de uma segunda língua. Esse deslizamento no sentido possibilita a emersão da pluralidade discursiva. Orlandi (2015, p. 35) afirma que “se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos”. Dessa forma, quebra-se a hegemonia dos dizeres naturalizados que privilegiam o ensino/aprendizagem da língua inglesa e abre-se uma janela de possibilidades de estudos de outros idiomas.

4.1.2.2 Questão 4d: o vídeo aponta algum culpado pelo ocorrido? Por quê?

No desfecho retratado no vídeo, há uma situação de risco de vida, que aparece como consequência das atitudes dos personagens. Se, por um lado, há a interpretação das instruções pelos jovens, por outro, há a escolha da forma de instruí-los, feita pelo Bruce Willis. Os participantes da pesquisa trouxeram posicionamentos diversos acerca do ocorrido, com grande parte culpabilizando os rapazes pelos transtornos:

SD1: Sim, os dois meninos que não sabiam o idioma falado pelo cara que estava salvando eles e acabam jogando a fonte de salvação (paraquedas).

SD2: Os boys, por não entender o que significava “parachute” e pularem com ele.

SD3: Sim, o boy 2 porque não sabia inglês.

SD4: Sim, por não saberem inglês.

SD5: O culpado no caso seria a falta de conhecimento dos garotos, já que não entenderam direito como ajudar.

SD6: Dar entender que o garoto por não saber.

SD7: Sim, os dois meninos por não conhecerem o idioma.

O nível de conhecimento exigido na situação também parece influenciar no fracasso em salvar-se, como foi sugerido nessa sequência discursiva:

SD8: Sim, os meninos por saber o básico do básico.

Discursivamente, a ilusão de viver em um mundo dito globalizado, no qual todos falam inglês, coloca o brasileiro em um presumido lugar de falha por não ter domínio sobre o idioma. Em propagandas de idiomas, tal domínio significa “falar a língua”. Ferreira (2016, p. 15) observa que “há uma primazia pela oralidade e é

atribuído a ela o *status* de legitimador de *lugar* para aprender a língua inglesa”. Esse não-domínio da habilidade da fala aponta um fracasso nosso perante a “sociedade global”, já que não estamos dando conta das exigências atuais do mercado. Dessa forma, as escolas de idiomas se posicionam como o lugar ideal para essa aprendizagem, para que o sujeito saia do “básico do básico” (SD8), que hoje em dia não basta, aparentemente.

Ao destacar uma suposta falha do Brasil e do brasileiro frente à aprendizagem de língua inglesa, compreendemos que há um silenciamento acerca dos outros países que também não possuem o idioma como uma língua nacional/ oficial e, por sua vez, supostamente precisariam desta inscrição na língua inglesa (Daróz, 2018, p. 130).

A normalização desse discurso evidencia como o sujeito é ideologicamente interpelado pela necessidade de aprender inglês difundida na sociedade capitalista, que transparece nos efeitos parafrásticos presentes na sequência discursiva:

SD9: Não apontou nenhum culpado, mas a falta de entendimento do inglês no momento fez com que o garoto jogasse os paraquedas.

Embora tente não determinar quem falhou na tarefa, o discente permanece atrelado à culpabilização do brasileiro pela comunicação malsucedida, dada a regularização desse discurso que circula nas práticas sociais desses indivíduos, caracterizando “o retorno aos mesmos lugares do dizer” (Orlandi, 2015, p. 34).

Alguns discursos observados transitam entre aqueles hegemônicos por meio de suas nuances polissêmicas. Em nosso gesto interpretativo, os sentidos possíveis podem tanto fortalecer o discurso contra-hegemônico, no qual outras línguas ganham igual relevância, quanto pensar que a culpa dos brasileiros está transparente, na superfície do dizer. Mais uma vez, Orlandi (2015, p. 36) afirma que “esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. E na língua que a ideologia se materializa”.

SD10: Ninguém, pois foi apenas uma barreira linguística.

SD11: Sim, falta de conhecimento.

SD12: Sim a falta de conhecimento de outros idiomas.

SD13: Sim, não entenderam.

Um participante da pesquisa respondeu à pergunta culpabilizando o mal-entendido pelo ocorrido. Como o discurso é marcado por contradições, ele o faz em inglês, colocando-se em uma posição de “domínio” do idioma, ilustrando as diferentes condições de produção encontradas em sala de aula. Aqui, o discente responde que

o vídeo não aponta explicitamente culpados, o que sugere não ser o seu posicionamento em particular.

*SD14: The video shows us that the misunderstanding between Bruce and the boys caused the accident. So the video doesn't point anyone to blame.*¹⁹

Até o momento, pudemos observar que os estudantes mostraram-se interpelados pelos dizeres regularizados sobre a língua inglesa, que trazem para o não-falante da língua a responsabilidade em fazê-lo. Isso reflete um imaginário de língua neutra, utilizada para que as pessoas de diferentes nacionalidades encontrem um ponto em comum para se comunicar, mas que atua por baixo do sentido transparente hierarquizando a suposta importância de si diante de outras línguas e normalizando uma relação de subserviência. A ação da ideologia nos dizeres que circulam na escola e na mídia deixam como não-dito sentidos outros que ainda não foram acessados pelos estudantes, como o questionamento sobre o Bruce Willis não falar português.

4.1.2.3 Questão 4e: No vídeo, que alternativa é sugerida para que a história tenha um desfecho diferente?

Ao perguntar sobre o que o vídeo traz como alternativa, observamos que todas as marcas discursivas das sequências abaixo (aprender, saber, fazer, estudar, entender) apontam para a “necessidade de aprender inglês” presente nos discursos regularizados sobre a língua inglesa.

SD1: Aprender outro idioma com o curso CCAA.

SD2: Saber inglês.

SD3: Aprender inglês.

SD4: Fazer o curso do CCAA

SD5: Fazer o curso do CCAA, assim você não vai ter problemas em se comunicar com alguém que fale inglês.

SD6: Estudar inglês.

SD7: Eles teriam entendido se tivessem feito o curso.

SD8: Saber o inglês.

SD9: Inglês.

¹⁹O vídeo nos mostra que o mal-entendido entre Bruce e os meninos causou o acidente. Então, o vídeo não culpa ninguém (tradução nossa).

SD10: Algum dos garotos entender o que significava “parachute” e pularem com ele.

Corroborando com a questão anterior, o estudante que respondeu às questões em inglês acaba por explicitar o que antes encontrava-se no não dito: a culpa é dos meninos, por não saber inglês:

SD11: If the boys knew English, they could have saved their lives.²⁰

A evidência de sentido presente nessa SD aponta para a culpa dos meninos pela situação em que se encontram. Tal discurso reforça o apontado lugar de falta em que o brasileiro se encontra por não dominar um idioma “tão importante”, que pode até “fazer a diferença entre a vida e a morte”. A repetibilidade desse discurso, dada sua regularização nas práticas sociais, silencia outros sentidos que emanam da situação, como a maior habilidade do Bruce em resolver uma situação como aquela, sem jogar a responsabilidade nos garotos que visivelmente não entendiam o que ele estava falando e, também, a possibilidade de falar português. Esse aspecto da situação trazida pelo vídeo nos ajuda a compreender que...

[...] a apreensão do sentido da linguagem ultrapassa a esfera textual, assim, entender e interpretar o discurso pressupõe um estudo que contemple questões referentes aos aspectos sociais, políticos, históricos e ideológicos de quem o emite (Rocha; Silvia; Oliveira, 2022, p. 2017).

Ademais, desloca da escola para o curso de línguas as credenciais de um ensino de inglês de qualidade e eficiência, ao evocar a “concepção de primazia pela oralidade, que (pode) apenas ser obtida no instituto de idiomas” (Ferreira, 2016, p. 15). Dessa forma, cabe à escola o lugar de falta por não oferecer um ensino de qualidade em língua inglesa, de não preparar os sujeitos para a “aldeia global” posta pelo discurso dominante, que apaga a luta de classes travada no interior da ideologia que remonta às origens da educação no país.

4.1.2.4 Questão 4f: Você concorda com a opinião emitida acima? Que outra possibilidade poderia trazer um “final feliz”?

Nessa questão, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de se colocar a partir dos efeitos de sentido produzidos pela propaganda. Um grande número de estudantes, atravessados pelo discurso naturalizado sobre a importância

²⁰Se os meninos soubessem inglês, eles poderiam ter salvo suas vidas (tradução nossa).

de aprender inglês, recorreu a esses dizeres normalizados:

SD1: Não chutarem os paraquedas e aprenderem inglês com um curso.

SD2: Fazer um curso de inglês

SD3: Yeah, it's really important to learn another language, as English, because in need, you'll be able to help someone or even save your life.²¹

SD4: Entender o que Bruce falou.

SD5: Se eles soubessem inglês.

SD6: Saber inglês.

Em nosso gesto de interpretação, observamos como o ritual “aprender inglês” se inscreve em um lugar – não na escola – cujo acesso depende, na maioria das vezes, de uma boa situação financeira, o que torna essa tarefa um privilégio para poucos e denuncia o caráter elitista dessa prática. A aprendizagem escolar não é validada socialmente, o que torna aqueles que só possuem essa opção de estudo incapazes de “saber” o idioma, e, nesse lugar de falta, os institutos de idiomas passam a ser objeto de desejo e consumo. A normalização de sentidos, tanto da precariedade do ensino nas escolas, quanto do êxito dos cursos de línguas se inscreve na história e exerce seu poder a partir da ideologia dominante. Sobre a sedimentação de processos de significação, Orlandi (2009, p. 162) assevera que:

A institucionalização de um sentido dominante sedimentado lhe atribui o prestígio de legitimidade e este se fixa, então, como centro: o sentido oficial (literal). Por outro lado, o produto dessa sedimentação, dessa institucionalização é o que pode ser visto como a história do jogo de poder da/na linguagem.

Em certas condições de produção, é possível observar a regularização de sentidos dominantes, no entanto, é importante lembrar que, na linguagem, os sentidos não são estáticos e estão em constante tensão ideológica, na luta por espaço. Dizeres como o exemplo abaixo podem surgir como enfrentamento do *status quo* e oferecem a possibilidade de reflexão e ressignificação de sentidos:

SD7: Sim, o final também poderia ser diferente se o Bruce Willis falasse em português e eles entendessem o comando.

Em nosso gesto interpretativo, observamos que o discente desloca o lugar de falta do brasileiro (de si) para o outro. Na situação, há o risco de vida para todos os envolvidos, então questionar a responsabilidade dos garotos diante de alguém que,

²¹Sim, é muito importante aprender outra língua, como o inglês, porque em caso de necessidade você será capaz de ajudar alguém ou até mesmo salvar sua vida (tradução nossa).

em sua posição-sujeito de personagem de filmes de ação, tem muito mais experiência e treino em situações como essa e que possivelmente teve mais chances de aprender outro idioma é um importante passo para abrir discussões sobre o caráter político e ideológico de aprender a língua inglesa, já que outros sentidos foram evidenciados. Esse movimento de inscrição em outras discursividades possibilita “compreender como um objeto simbólico produz sentido, podem-se trabalhar os processos de identificação do sujeito-aluno” (Orlandi, 1998, p. 20).

Na aplicação da sequência didática, esse fechamento foi um relevante passo para os momentos reflexivos das próximas atividades.

4.1.3 Atividade 3: análise de uma propaganda escrita

Na aula subsequente, foram recapitulados os pontos levantados no momento anterior. Em seguida, os estudantes receberam um texto cujo título era “*4 reasons why learning English is so important*”²² (Anexo B). Trata-se mais uma vez de uma propaganda de curso de inglês²³, desta vez do *The English Language Center* (ELC), uma escola de língua inglesa britânica, com sede em *Brighton and Hove*, na Inglaterra. O texto traz argumentos bastante difundidos pelo discurso imperialista como, “Inglês é a língua da comunicação internacional”, “Inglês é a língua dos negócios”, “Falar inglês lhe dá acesso a um mundo de entretenimento” e “Aprender inglês lhe dá acesso a mais da internet”. Na atividade escrita, os estudantes responderam a algumas questões sobre o texto e também trabalharam alguns pontos do conteúdo de inglês instrumental (cognatos).

Um momento interessante da atividade foi a questão 5. Basicamente, todos os grupos afirmaram concordar com as alegações do texto, reforçando o discurso regularizado sobre a língua inglesa:

4.1.3.1 Questão 5: você concorda com os pontos levantados? Justifique sua resposta

SD1: Sim, pois é muito importante para comunicações, negócios, internet e entretenimento.

SD:2: Sim, aprender inglês é muito importante e os motivos estão corretos.

²²4 razões pelas quais aprender inglês é tão importante (tradução nossa).

²³ Disponível em: <<https://www.elc-schools.com/blog/4-reasons-why-learning-english-is-so-important/>> Acesso em 30 set 2024

SD 3: Sim, pois hoje em dia saber inglês traz inúmeras oportunidades em todas as áreas.

A colocação de outros participantes da pesquisa chamou nossa atenção para um fenômeno que ocorre no texto. A fim de dar mais credibilidade ao que se fala, dizeres como “*According to a report by Education First*” (De acordo com um relatório da Education First); “*More than 1,100 million people use English everyday around the globe*” (Mais de 1,100 milhões de pessoas usam inglês ao redor do globo); “*cross-border business communication is most often conducted in English*” (a comunicação de negócios além das fronteiras é mais frequentemente conduzida em inglês) e “*Many of the world’s biggest blockbuster filmes*” (Muitos dos maiores filmes campeões de bilheteria), utilizam estratégias como números, advérbios de frequência e referência a alguma instituição para passar a impressão de que são informações provenientes de fontes seguras e oficiais. Discursivamente, esses efeitos de sentido carregam o caráter ideológico do discurso e “promove(m) o efeito da transparência do sentido para o sujeito, que apaga seu caráter material, sua filiação ao já-dito e às posições ideológicas (Silva *et al.*, 2022, p. 72).

SD4: Sim, porque são pesquisas que trazem dados de acordo com o mundo globalizado atual.

SD5: Concordo, porque são fatos testados na realidade.

SD6: Sim, pois são fatos concretos.

No texto, é possível observar que as referências bibliográficas não são citadas, de acordo com a norma científica, mas o efeito trazido pelas alusões a essas fontes é suficiente para que os sujeitos sequer percebam esse detalhe e reproduzam o discurso, corroborando com sua normalização. Os estudantes podem não estar totalmente familiarizados com uma ampla gama de textos acadêmicos, mas, diante das respostas obtidas, eles apontam o uso de referências como fundamentais para a confiabilidade das informações levantadas. Ou seja, eles fazem um paralelo entre esse e outros textos da mesma natureza. Segundo Orlandi (2012, p.13),

[...] há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a **intertextualidade** (grifo nosso), isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários).

Ao entendermos que o interesse da AD é pela interdiscursividade, as marcas “são pesquisas”, “são fatos testados” e “são fatos concretos” funcionam como discursos de legitimidade científica ou uma ilusão dessa legitimação.

Em seguida, após a discussão das respostas, foi solicitado que os participantes formassem pequenos grupos. Entre eles, deveriam discutir e pensar em, de acordo com a determinação da pesquisadora para cada grupo, novos argumentos favoráveis ou contra-argumentos sobre as afirmações do texto. Os dizeres dos grupos serão nomeados com “SD” e o número correspondente. Algumas partes não foram compreendidas devido a algum ruído ou baixa qualidade do áudio. Na aula, os grupos pró (Grupos A) e contra (Grupos B) apresentaram de forma intercalada.

Primeiramente, vamos elencar os dizeres dos grupos que argumentaram a importância de aprender inglês.

4.1.3.2 Trabalho em grupo - Por que aprender inglês (Grupos A)

SD1: Primeiro argumento é a facilidade de acesso à educação, já que tem vários cursos de inglês e **conteúdos em inglês que são mais profundos que não tem aqui no Brasil**, por exemplo o próprio pastor (...) que ele tava escutando... era pastor (...)? que ele falava inglês e (nome de outro participante da pesquisa) disse que **ele apresentava muito melhor os conteúdos do que alguns professores brasileiros**. Segundo argumento é o aperfeiçoamento do entendimento como profissional. Como você sabe, **nós** somos da área de tecnologia, então saber falar inglês é geralmente utilitário, tanto que as (...) são baseadas em inglês, como que a maioria das oportunidades de trabalho são no exterior, então aprender inglês na **nossa** área é fundamental.

SD3: O primeiro ponto é **possibilitar o falante a ter novos relacionamentos**, sejam eles **amizades**, é... **possíveis namoros**, né? Porque **você** vai estar conversando com pessoas de outras línguas... Você pode **conhecer várias pessoas de outras culturas, trocar mais conversas, mais experiências**. E o segundo ponto é desenvolver códigos (...) e documentações de maneira mais efetiva, **como a gente** é da área de TI e muitas outras pessoas são também, **elas** conseguem aprender mais fácil dessa forma, sem precisar de alguém explicando o que já está escrito e não esperar até a versão (...) oficial, **elas** podem ter acesso mais antecipadamente.

SD5: Primeiro argumento: É uma língua curta de se adaptar, não quer dizer que é fácil, mas em comparação com outras línguas que são mais extensas, como português, acaba mais fácil se adaptar. E o segundo argumento, é que, justamente, acesso à informação na área de tecnologia, porque **a gente** não precisa ficar destrinchando, é... **a gente** tendo acesso à linguagem em inglês tem noção quando vê o código e **não precisa ter um tutor ali**, para explicar.

Percebe-se que muitos pontos já levantados nas atividades anteriores permanecem ressoando fortemente nos dizeres dos participantes da pesquisa. É possível observar o prestígio que a língua inglesa possui para os sujeitos, justificado, em especial, pelo impacto para suas vidas profissionais.

Os grupos foram unânimes em apontar uma suposta relação intrínseca entre a área de tecnologia da informação e a língua inglesa (SD1: “**aprender inglês na nossa área é fundamental**”; SD1: “**acesso à informação na área de tecnologia**”). A visão utilitária da língua inglesa é um discurso regularizado no ambiente escolar, já que este reproduz “a ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, [...], sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho” (Orlandi, 2009, p. 28).

A fim de corresponder às necessidades do mercado, a ideologia interpela os sujeitos de forma que estes atendam suas demandas neoliberais mediante “supostos benefícios da aprendizagem do inglês na atualidade, como: bom emprego, oportunidades de emprego e de sair do país” (Daróz, 2018, p. 128). Embora a Associação das empresas brasileiras de software (ABES) afirme em estudo sobre o mercado de software²⁴ que o Brasil está se tornando cada vez mais competitivo mundialmente, o discurso “**a maioria das oportunidades de trabalho são no exterior**” (SD1) ainda permeia o imaginário discursivo sobre o domínio da língua inglesa no campo profissional tecnológico, estabilizando sentidos que já circulam no ambiente formativo dos estudantes.

Além da esfera profissional, foi mencionada uma ampliação da rede social dos indivíduos por “**possibilitar o falante a ter novos relacionamentos, sejam eles amizades, é... possíveis namoros**” (SD3). Um relacionamento com um/uma estrangeiro/ é símbolo de *status* no país, que tem no “outro colonizador” um modelo a ser aspirado, de algo melhor do que o que está posto em seu lugar de origem.

Embora a justificativa para esse estreitamento de laços seja um interesse em diversificar o repertório cultural dos indivíduos, estão presentes sentidos que apontam a um imaginário de superioridade da língua e da cultura do outro, além da supremacia do próprio estrangeiro: “**conhecer várias pessoas de outras culturas, trocar mais conversas, mais experiências**” (SD3).

Marcadores de sujeito plural como “nós” e “a gente” apontam para a homogeneização e normalização dos dizeres que circulam socialmente, estratégia importante para a sustentação dos discursos dominantes, já que o sujeito não se

²⁴ “A mais recente edição do Estudo ‘**Mercado Brasileiro de Software: panorama e tendências 2025**’ aponta que o Brasil manteve a 10ª posição no ranking mundial de investimentos em TI, consolidando-se como o principal mercado emergente do setor. Além disso, ampliou sua participação global no segmento de software e serviços de TI”. Disponível em: <https://abes.com.br/dados-do-setor/>. Acesso em 25 mar. 2025.

posiciona individualmente. Dessa forma, é possível observar...

[...] a ideologia determinando os sentidos de uma cultura, que fornece a seus membros a ilusão de unidade, de pertencimento através de suas práticas e rituais a serem assimilados e reproduzidos (Ramos, 2018, p. 3).

Por outro lado, ao utilizar o marcador “elas” em “como a gente é da área de TI e muitas outras pessoas são também, elas conseguem aprender mais fácil dessa forma, sem precisar de alguém explicando o que já está escrito e não esperar até a versão (...) oficial, elas podem ter acesso mais antecipadamente” (SD3), o sujeito tenta se distanciar da posição de estudante de informática e do processo de formação no qual está passando para juntar-se ao estrangeiro, representado pela língua inglesa, na posição de detentor do conhecimento tanto sobre a língua, quanto sobre sua área técnica. Esses dizeres ganham o apoio de outro grupo, que afirmou: “a gente tendo acesso à linguagem em inglês tem noção quando vê o código e não precisa ter um tutor ali, para explicar” (SD5). Em nosso gesto de interpretação, para o estudante, o inglês não facilita apenas as relações interpessoais, mas também possibilita o autoaprendizado de seu ofício, descartando o auxílio de um orientador (provavelmente, seu professor brasileiro).

Dizeres sobre a língua inglesa (LI) também surgiram nos dizeres dos estudantes: “tem vários cursos de inglês e conteúdos em inglês que são mais profundos que não tem aqui no Brasil [...], ele falava inglês e ‘nome de outro participante da pesquisa’ disse que ele apresentava muito melhor os conteúdos do que alguns professores brasileiros” (SD1).

Nos discursos regularizados sobre a LI que circulam no ambiente escolar, está o imaginário de uma língua de fácil aprendizado, com vocabulário mais acessível e que não compartilha a complexidade linguística da língua dita materna, observado no discurso “em comparação com outras línguas que são mais extensas, como português, acaba mais fácil se adaptar”, o que contrasta, dentre as contradições que habitam o discurso, com relatos sobre a dificuldade de aprendizagem na escola (mencionada pelos grupos “B”).

A valorização do estrangeiro é observada em “ele apresentava muito melhor os conteúdos do que alguns professores brasileiros” (SD1). Há o imaginário de que a língua ganha respaldo quando é ensinada/difundida pelo falante nativo, desconsiderando os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, falar o idioma como primeira língua é critério válido

para ensiná-la, em contradição a alguns professores do Brasil, que, embora tenham nível superior, pós-graduação e cursos diversos, não possuem as condições *sine qua non* para atingir a excelência na docência em língua inglesa, simplesmente por serem brasileiros.

Além do mais, o discurso do estudante proclama que o conteúdo produzido fora do país também é mais prestigiado e mais complexo, condicionando os discursos que circulam nos países nativos ao patamar de fundadores e pioneiros, em especial, para a área tecnológica. Sobre esse deslumbramento do brasileiro diante do que vem do exterior, Grigoletto (2003) diz que...

[...] as projeções de falta, insuficiência e inadequação sobre a identidade do brasileiro talvez ajudem a entender um pouco o fascínio com a língua inglesa – e com tudo que é estrangeiro, de modo geral – que parece ser uma identificação bastante presente em brasileiros (Grigoletto, 2003. p. 226).

Diante disso, entendemos que a língua inglesa ocupa esse lugar de falta, visto que mexe com a autoestima dos sujeitos, que no idioma projetam suas aspirações e desejos de consumo, materializados a partir de seu “domínio”.

4.1.3.3 Trabalho em grupo - Por que não aprender inglês (Grupos B)

SD2: O primeiro argumento é justamente **a falta da valorização da nossa cultura local**. Porque do que adianta a gente aprender outra cultura e acabar se entrosando dentro da cultura do outro se a gente mal sabe nosso próprio português? De que adianta saber inglês se **a pessoa não sabe nem o básico do português**? O segundo argumento que é contra é **a dificuldade do aprendizado**. Gente, vamos pensar o seguinte: **a gente tá num país que não valoriza o inglês. Pra que a gente vai tentar?... A gente pode até tentar aprender inglês, mas o acesso à educação da língua inglesa ainda é muito complicado atualmente**. Então, às vezes, **a gente tentar se esforçar dentro de uma educação que não valoriza a língua inglesa, que não traz o estudo necessário**, pra que a gente vai... ter, er... se esforçar se a gente pode investir em outras coisas, em outras áreas, porque a educação da língua inglesa não tá boa no nosso país. Então a gente, dentro desse ponto, **a gente já vai ter que valorizar nosso próprio português**.

SD4: **As pessoas querem focar muito na cultura dos Estados Unidos e não aproveitar a própria cultura do seu país**, tanto que **tem gente que, tipo, conhece muitas músicas e muitas séries, muitos filmes dos Estados Unidos, mas não sabe de filmes, de músicas, MPB, e nada, e não aproveita o que a gente tem aqui no país**. Segundo ponto, isso eu acho que alguém já pode ter passado por isso, tipo, ter **dificuldade de lembrar certas palavras na sua língua nativa, português, mas lembrar delas em inglês, aí dificulta a comunicação**.

SD6: O primeiro é **a dificuldade da pronúncia**, né? de saber pronunciar corretamente, e o segundo é **o custo dos cursinhos de inglês, é bastante elevado**.

Os dizeres do grupo 2 apresentam uma contradição interessante, posta sob influência do discurso normatizado e os ecos sobre a presumida "superioridade" da língua inglesa. O grupo mostra-se preocupado com a falta de valorização da cultura local, contemplando-se enquanto sujeito do próprio dizer, ao utilizar os significantes "**a gente**" e "**nosso**", ao afirmar que não faz sentido exaltar primeiro a cultura do outro, apontando uma crítica à supervalorização do universo anglófono.

Apesar disso, o mesmo grupo cai nas contradições presentes na seara discursiva ao apontar que não adianta investir tempo de estudo em uma língua cujo ensino na escola pública não recebe a atenção que deveria, como se lê no discurso "**a gente tentar se esforçar dentro de uma educação que não valoriza a língua inglesa, que não traz o estudo necessário**" (SD2), por meio de um imaginário sobre a língua inglesa que funciona "a partir de uma imagem de falta da escola pública – a escola não consegue ensinar bem – e, por isso, busca construir sentidos para suprir essa falta, determinando o que e como a escola deve ensinar para ensinar bem" (Grigoletto, 2012, p. 317). De acordo com o estudante, resta à escola a língua portuguesa: "**a gente já vai ter que valorizar nosso próprio português**" (SD2). A utilização do "**já**" nos remete a uma alternativa não muito satisfatória, tal qual "o que resta", pois o sistema que vende a língua inglesa desvaloriza as demais línguas.

Em nosso gesto de interpretação, a frustração demonstrada pelo grupo ganha forma na constatação de que não há ensino de qualidade para eles na escola pública, seja em língua inglesa, seja em língua portuguesa: **a pessoa não sabe nem o básico do português** (SD2). Consequentemente, os estudantes não se sentem motivados a estudar: "**Pra que a gente vai tentar?**" (SD2) e não se dedicam, justificando o baixo interesse e a dificuldade de aprendizagem da LI. Compreendemos que os estudantes apontam uma falha da educação básica brasileira, que ressoa em discursos regularizados sobre a língua inglesa que quando "se refere(m) ao ensino de inglês na escola básica, o faz(em) pela comparação com o ensino em cursos livres, para apontar a insuficiência e o fracasso da escola" (Grigoletto, 2012, p. 319).

O grupo 4 volta à questão cultural, apontando a valorização exacerbada da cultura estadunidense em detrimento da brasileira: "**as pessoas querem focar muito na cultura dos Estados Unidos e não aproveitar a própria cultura do seu país**" (SD4). Numa sociedade dita globalizada, o sujeito interpelado ideologicamente

consome a produção cultural de massa dos Estados Unidos da América, a fim de manter sua posição de participante ativo nesse “seleto grupo” que é captado a partir de um dos meios mais eficientes de propagação da ideologia neoliberal, a indústria do entretenimento. Isso se reflete na ilusão da necessidade de consumo, no comportamento, nas gírias, na moda, no que se assiste, no que se escuta, dentre muitos outros exemplos que implicam que...

[...] a cultura, por esse viés discursivo, se torna um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais (Ferreira, 2011, p. 59).

Recentemente, a atriz Fernanda Torres protagonizou um feito inédito para uma brasileira: sua atuação no filme “Ainda estou aqui”, do diretor brasileiro Walter Salles, no papel de Eunice Paiva, vítima da Ditadura Militar, rendeu-lhe o prêmio Globo de Ouro de melhor atriz e alavancou sua indicação ao Oscar. O interessante é que mesmo em meio às tensões políticas e ideológicas existentes no país, houve um verdadeiro mutirão em apoio ao filme – já consagrado – pelos brasileiros. A película venceu o Oscar de Melhor Filme estrangeiro de 2024 e já foi vista por mais de 5,67 milhões de espectadores, tornando-se o 7º filme nacional mais visto do século²⁵, reacendendo a visibilidade para o cinema brasileiro.

Fernanda apareceu na mídia falando em inglês, francês e italiano. Sem disfarçar seu sotaque, ela levou seu bom humor característico para *talk shows*²⁶ estadunidenses, coletivas de divulgação do filme mundo afora, bate-papos com grandes estrelas de Hollywood e para seu discurso no Globo de Ouro. O país viveu um verdadeiro clima de Copa do Mundo, com uma mobilização massiva das redes sociais e da mídia. Enquanto uns analisavam sua pronúncia, outros inscreveram-se, a partir dos posicionamentos da atriz, em um imaginário de autonomia proporcionado pelo assujeitamento à língua que não faz dela submissa ao discurso vigente, mas que clama para si uma posição de igualdade. Esse movimento dos sentidos é possível, pois...

[...] a subjetividade que a língua constrói não se completa nunca, pois ela sofre transformações importantes ao longo da vida do indivíduo; ela não é nunca completa, nunca acabada: ela se constitui à medida que se dão as experiências individuais que são sempre e

²⁵Disponível em: <https://exame.com/pop/ainda-estou-aqui-e-o-7o-filme-nacional-mais-visto-do-seculo-veja-onde-assistir/> Acesso em 8 abr. 2025.

²⁶Programa de entrevistas (tradução nossa).

necessariamente sociais (Coracini, 2007, p.131).

A experiência coletiva de apoio a Torres certamente desestabilizou dizeres regularizados sobre a língua inglesa e a relação dos brasileiros com ela e sua própria cultura.

Embora mais concisa, a SD6 aborda um desafio bastante apontado pelos estudantes – **“a dificuldade da pronúncia”**, o que revela um estranhamento da LI, já que de acordo com dizeres normalizados sobre a língua, esta é menos densa e de fácil aprendizagem. Esse dizer coloca o brasileiro em um lugar de falta, que é **“pronunciar corretamente”**, tomando a pronúncia nativa padrão como o modelo e objetivo, além de invalidar os demais sotaques. A preocupação com a pronúncia das palavras evidencia o prestígio da oralidade sobre outras habilidades, visto que é a mais utilizada para **“comprovar fluência”** em outro idioma. A tentativa de mimetizar a forma como o estrangeiro fala implica em apagar o sotaque brasileiro, e, conseqüentemente, sua identidade, retratando a homogeneização aliada ao discurso dominante por meio do qual a língua inglesa é agenciada.

Por outro lado, trazer o esquecimento de palavras em português devido ao conhecimento em outra língua (**“dificuldade de lembrar certas palavras na sua língua nativa, português, mas lembrar delas em inglês”** – SD4) implica a inscrição em formações discursivas (em língua inglesa), o que, segundo Pêcheux (1993, p. 167) **“existe historicamente no interior de determinadas relações de classe”**. Dada a heterogeneidade dos participantes de pesquisa, alguns tiveram a oportunidade de estudar em cursos de inglês, viajar e, atualmente, podemos encontrar escolas bilíngües na cidade, que são poucas e para poucos. Esse convívio com a LI, normalmente estabelecido por um recorte de classe no Brasil, transparece o uso de um idioma estrangeiro no cotidiano como objeto de desejo e status.

As distintas realidades sociais encontradas entre os estudantes esbarram-se no dizer **“o custo dos cursinhos de inglês, é bastante elevado”** (SD6), que, por sua vez, apaga a legitimidade da escola como o lugar para aprender a língua inglesa, já que, segundo os outros discursos, não há o investimento necessário para que o discente saia de lá falando inglês. Se a escola pública e gratuita não oferece um processo de ensino/aprendizagem satisfatório, quem realmente quer aprender inglês precisa pagar por isso. Eis a mercantilização da língua inglesa, que se utiliza das supostas deficiências da escola para se validar. Além disso, o custo de um curso particular é elevado para o estudante da classe trabalhadora, revelando o caráter

elitista do ensino de idiomas no Brasil.

Após a socialização dos dizeres supracitados, o grupo de decisão optou pelo apoio à importância da língua inglesa, ressaltando a necessidade de conhecer o idioma para a área de informática. O posicionamento dos estudantes reverbera os...

[...] efeitos da interpelação ideológica, operando na regularização de sentidos acerca de uma supervalorização da língua inglesa, em detrimento da língua dita materna, e que se materializa na prática dos sujeitos a partir de um desejo de consumo não só da língua inglesa, mas também uma reprodução de um modo de vida outro (Daróz, 2018, p. 150).

Em seguida, passaremos para a última atividade desenvolvida com os estudantes, que trará uma camada diferente às discussões: o olhar do estrangeiro para o que lhe é estrangeiro.

4.1.4 Atividade 4: leitura e discussão de cartuns

A aplicação da atividade se deu após uma retomada do que foi discutido até então. A seguir, os estudantes foram divididos em grupos e receberam as fichas. O gênero discursivo, o cartum, foi identificado, bem como suas características. Dúvidas iniciais esclarecidas, foi dado início ao exercício.

A repetição das últimas perguntas em cada cartum foi proposital, visto que, ao refletirmos discursivamente sobre a leitura, levamos em consideração alguns pontos fundamentais levantados por Orlandi (2012), dentre eles:

[...] a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados ideologicamente; e o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura (Orlandi 2012, p.8).

4.1.4.1 Cartum nº 1

O primeiro cartum (Anexo B) retrata a dispensa de uma candidata a vaga de emprego por falar uma língua diferente. Embora a moça argumente que possui boas habilidades comunicativas no seu idioma (*“My communication skills are excellent, thank you. Just because nobody in the office understands Ayapaneco”*), o recrutador não aparenta mudar de ideia.

Todos os grupos, em seus gestos interpretativos, apontaram que o motivo da

moça não conseguir a vaga foi que ninguém no ambiente de trabalho a entende:

SD1: É o fato dela falar outra língua.

SD2: Ninguém entende a língua dela.

SD3: Porque mesmo sendo boa comunicação, ninguém no escritório consegue entendê-la, indicando que ela não fala a mesma língua ou que há um problema na forma que ela se comunica.

SD4: Não adianta ter uma comunicação boa se ninguém a entende.

SD5: A candidata não fala o idioma presente na empresa.

Em nosso gesto de interpretação, o imaginário de uma língua imprescindível para o mundo do trabalho e da responsabilidade do sujeito para com a aquisição (aqui, explorando a rede polissêmica do significante) da língua inglesa ressoa nas SDs acima. Assim como o recrutador, os estudantes apontam o que para eles é o grande obstáculo para a classificação da candidata à vaga: não falar a língua dominante. Seu idioma foi sequer nomeado, evidenciando o silenciamento de outras línguas pela língua inglesa. Em contrapartida, a moça não se submete, impondo um discurso de resistência.

Alguns participantes da pesquisa compreenderam que a crítica do cartum centra-se no preconceito linguístico:

SD6: Ela está sofrendo xenofobia e o preconceito por parte do pessoal do escritório.

SD7: O preconceito linguístico.

Os estudantes também discorrem sobre o movimento de depreciação de outras línguas:

SD8: Ninguém valoriza línguas nativas.

SD9: O conhecimento de línguas pouco comuns é desvalorizado.

As SDs 5, 6, 7 e 8 ressaltam a hostilidade sofrida pela jovem e suas origens na entrevista de emprego. Reconhecer o "não dito" no cartum como um ataque a não filiação da moça aos sentidos dominantes requer que o estudante reconheça os efeitos de sentido sobre a dominação da língua inglesa e, ciente disso, se afaste desse posicionamento, oferecendo resistência, assim como fez a jovem.

A inscrição dos estudantes em outras redes de sentido marca o efeito das discussões desenvolvidas nas aulas em seus discursos. Isso ilustra a importância de ir além do estudo sistêmico da língua, aliando a este uma abordagem discursiva. Indursky (2011) ressalta que:

Um trabalho assim desenvolvido coloca o aluno e/ou estudante em

posição de produzir reflexão sobre a língua e o que, com ela, ele faz cada vez que se inscrever em práticas discursivas ou a cada vez que examina práticas discursivas produzidas por outros sujeitos (Indursky, 2011, p. 331).

4.1.4.2 Cartum nº 2

No segundo cartum (Anexo B), dois homens, aparentemente anglófonos, observam uma sinalização em francês (*Accès interdit, déchets nucléaire*)²⁷ e comentam entre si “*I say hell to it. If it can't be said in English, it ain't worth saying at all*”²⁸. O que eles ignoram é que estão prestes a adentrar uma região que oferece risco as suas vidas.

Diante desse dizer, a maioria dos estudantes se posicionou discursivamente condenando a atitude dos sujeitos, vistos como preconceituosos:

SD11: preconceituoso pois desvaloriza outras línguas.

SD12: uma visão preconceituosa; preconceito, eles não têm razão.

Os discentes ainda ressaltaram que esse posicionamento se dá pelo fato de a primeira língua deles ser o inglês:

SD13: Os estadunidenses acreditam que são os mais importantes.

SD14: O idioma diferente do inglês presente na placa.

Em nosso gesto interpretativo, ao se deparar com o discurso dominante partindo diretamente dos “nativos”, sem a opacidade dos dizeres sobre a língua inglesa regularizados pela mídia e pela escola, os estudantes reconheceram uma prepotência que, a depender das condições de produção em que se inscreve, não chega à superfície do texto. Ademais, Silva *et al.* (2022, p. 129) nos lembra que “todo dizer tem sentidos silenciados, todo dito comporta um não dito. O silêncio constitutivo pertence à ordem de produção de sentido”.

Observamos que quase todos os grupos sinalizaram como problemática a posição dos indivíduos:

SD15: Pessoas ignorantes que só validam sua própria língua.

SD16: Que o inglês é pensado como única língua importante.

SD17: Desprezando os outros idiomas.

SD18: O cartum critica o domínio do inglês e a tendência de alguns

²⁷“Sem acesso, resíduos nucleares” (tradução nossa).

²⁸“Dane-se! Se não pode ser dito em inglês, não vale a pena ser dito” (tradução nossa).

considerarem outros idiomas menos importantes.

SD19: Refere-se àqueles que consideram o inglês como língua obrigatória em todos os locais.

SD20: Critica a hegemonia do inglês.

SD21: O cartum traz uma crítica ao sentimento de centralidade e importância dos falantes da língua inglesa).

É interessante observar o distanciamento que alguns tomaram do discurso dos homens no cartum (“**peessoas ignorantes**”; “**a tendência de alguns**”; “**refere-se àqueles que consideram**”; “**importância dos falantes da língua inglesa**”), evitando sua associação a uma fala tida como preconceituosa. Em nosso gesto de interpretação, ao colocar-se no lugar do que fala “a outra língua”, uma posição desprestigiada sob o ponto de vista dos falantes da língua inglesa, os estudantes foram mobilizados pelas relações de força travadas dentro do discurso, e se colocaram em uma posição de resistência (SDs 15; 18; 19; 21).

4.1.4.3 Cartum nº 3

No terceiro cartum, um casal vai a um restaurante, aparentemente francês (O cardápio contém os dizeres “*Le Menu*” escritos na capa). O garçom, que possui cabelos escuros e bigode, chega à mesa para atender ao casal. O homem diz “*TWO BEERS, PLEASE*”,²⁹ aqui, escrito em caixa alta, que sugere um grito ou um pedido com um tom de voz elevado. No entanto, a mulher aconselha: “Shout louder, dear. He’s a foreigner”³⁰ (Anexo B).

Os estudantes, em geral, apontaram uma questão linguística como a situação desafiadora encontrada pelo casal:

SD22: Pedir bebidas em uma língua estrangeira.

SD23: Comunicar-se com o garçom.

SD24: Fazer o pedido para o garçom.

SD25: A barreira linguística.

SD26: O garçom não entende o pedido.

SD27: Eles falam inglês e ele (o garçom) não compreende o idioma).

Nas duas últimas SDs (26 e 27), os estudantes discursivamente apontaram uma falha do garçom, que não pode atender ao casal anglófono por não falar inglês,

²⁹“Duas cervejas, por favor” (tradução nossa).

³⁰“Grite mais alto, querido. Ele é um estrangeiro” (tradução nossa).

mesmo com a sugestão de estar em seu país “nativo”. É possível observar uma identificação com os discursos regularizados sobre a necessidade de aprender inglês para o campo profissional, conforme as demandas do mundo dito “globalizado”. Assim como no caso do cartum n.1, quando “em mãos” do estrangeiro, a língua inglesa é posta como instrumento necessário para servir o outro que a domina.

Com relação à crítica trazida pelo cartum, a grande maioria dos estudantes, em seu gesto de interpretação, trouxe uma visão mais generalista da situação:

SD28: Ele critica as pessoas que não entendem outros idiomas, faltando a comunicação.

SD29: Sobre a dificuldade de comunicação ao viajar para países estrangeiros sem conhecer o idioma.

SD30: O cartum critica a ideia errônea de que falar mais alto resolve problemas de comunicação entre idiomas.

SD31: Considerar que ao aumentar o tom de voz irá gerar o entendimento do idioma.

Discursivamente, pode-se observar que quando a língua não é o inglês, ela não é especificada. Dessa forma, verificamos um silenciamento sobre o posicionamento linguístico de outros países, bem como um efeito de homogeneização das demais línguas, que não são nomeadas, mas que, por sua distinção, devem se posicionar abaixo da língua inglesa e servi-la, como manda a geopolítica neoliberal vigente.

Em meio a efeitos de sentido nos dizeres regularizados sobre a língua inglesa, pudemos observar um posicionamento de resistência na SD 32, que, mediante a rede parafrástica que constitui os cartuns, conseguiu apreender a ação ideológica vigente sobre as formações imaginárias que circulam na escola:

SD32: Criticam o uso exagerado e a ilusão da importância do inglês.

Em nosso gesto de interpretação, os estudantes perceberam o jogo semântico da ação da ideologia sobre os sujeitos, ou seja, reconheceram a rede de sentidos inerente aos discursos regularizados sobre a língua inglesa e determinaram uma “ilusão” presente nesse discurso (**a importância do inglês**), posicionando-se discursivamente de forma não submissa a uma dominação instrumental imperialista da LI.

Novamente, observamos os efeitos de sentido advindos das discussões anteriores refletidos nos dizeres dos estudantes. Esse deslocamento de filiações semânticas é possível porque o discurso é constantemente interpelado pela ideologia,

dessa maneira, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2006, p. 53).

4.1.4.4 Fechamento: como vivenciar uma língua estrangeira de forma crítica?

A última questão foi a base para o fechamento da aplicação da sequência didática. As discussões levantadas ao longo das aulas foram resgatadas, para que os estudantes trouxessem os pontos mais marcantes, de acordo com o que lembravam. Por fim, ao serem indagados como vivenciar uma língua estrangeira de forma crítica, podemos observar que “os aspectos culturais” foi um ponto levantado pela maioria dos grupos:

SD33: Respeitando o falante e a cultura que a língua carrega.

SD34: Ao entender o contexto cultural ao perceber as diferenças que podem surgir.

SD35: Entrando em contato com a cultura e procurando saber os motivos de estar aprendendo o idioma.

SD36: Analisando a literatura daquele idioma e fazendo comparação entre o uso das línguas.

Para Mariani (2009), a cultura é...

[...] resultante de práticas dos sujeitos e entre sujeitos que remetem para um estado de coisas num determinado momento e em um determinado lugar em uma formação histórica; práticas vinculadas a maneiras de se relacionar em sociedade. Ao mesmo tempo, são práticas não dissociadas dos modos sócio-históricos de produção, reprodução, resistência e transformação dos sentidos. Práticas expostas também à errância e à não-totalidade dos processos de significação (Mariani, 2009, p. 45).

Assim sendo, podemos entender que a cultura também materializa a ideologia em suas práticas, disseminando discursos dominantes e operando por uma rede parafrástica de sentidos. Entender que a cultura do outro também nos interpela e normaliza-se em imaginários que respondem aos nossos anseios, preenchem nossas faltas e oportunizam nossas falhas é ter subsídios para oferecer resistência a um discurso que nos reduz a uma massa homogênea e subserviente em prol de seus objetivos.

Por outro lado, também compreendemos que o imaginário da língua inglesa representa, para muitos desses jovens, uma oportunidade de melhorar suas

condições de vida, de acesso a novos conhecimentos, de qualificação em sua área de atuação, de viver novas experiências, e esses anseios são legítimos. Não obstante, é possível se assujeitar à língua e, ao mesmo tempo, tomar um posicionamento combativo frente a formações ideológicas que querem silenciar nossas identificações positivas com a nossa língua materna. As aulas de língua inglesa instrumental provaram-se um momento propício para “estabelecer entrecruzamentos entre discurso, língua e ensino de língua e de que forma é possível mobilizar a Análise de Discurso em sala de aula” (Indursky, 2011, p. 339). Essa mobilização de saberes estimula um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa mais reflexivo e com significativas contribuições para a formação integral dos sujeitos.

Diante da limitada disponibilidade de materiais que abordam o ensino de IFE sob uma perspectiva discursiva, decidimos apresentar aos professores um Produto Educacional originado de nossa prática reflexiva e que demonstrou resultados positivos.

Esperamos que, com trabalhos como o que realizamos, os estudantes continuem atentos ao que não se encerra na superfície do dizer e com o olhar aguçado dirigido ao outro, sintam-se desafiados a desvelar sentidos outros na complexa seara que é o discurso.

4.2 AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES (SEQUÊNCIA DIDÁTICA) PELOS ESTUDANTES

Com a conclusão da aplicação da sequência Didática, os estudantes foram convidados a avaliar as aulas ministradas. A fim de evitar que a maioria se dispersasse após a conclusão dos trabalhos e não tivéssemos um número razoável de avaliações, optamos por entregar um formulário impresso, para que o processo fosse feito prontamente.

O questionário foi composto por cinco eixos, que são: tema trabalhado; material; tempo das atividades; clareza nas instruções e objetivo (que foi dividido em 4 proposições), mais uma questão discursiva. As opções de respostas foram: não concordo; concordo em partes; concordo plenamente. Deixamos o documento bem simples e direto, de forma que não levasse tanto tempo para os estudantes responderem, já que tendem a se dispersar na troca de disciplinas. Todos os 27 estudantes devolveram a avaliação.

Observamos a seguir tabela com os resultados e seu gráfico, ilustrados pela Tabela 1 e Figura 6. Em seguida, comentaremos as questões.

Tabela 1 - Resultados da avaliação da sequência didática pelos estudantes

Tópico	Não concordo	Concordo em partes	Concordo plenamente
O tema trabalhado nas atividades é relevante para minha formação integral	0	9	18
O material utilizado foi adequado	0	5	22
As atividades (sequência didática) foram aplicadas em um tempo satisfatório	3	7	17
As orientações foram claras e as possíveis dúvidas sanadas	0	4	23
Objetivo – As atividades contribuíram para desenvolver uma visão mais crítica acerca do tema proposto	0	4	23
Objetivo – Considero-me mais preparado para discutir o tema	1	12	15
Objetivo – A atividade me proporcionou uma análise mais profunda dos textos	1	8	18
Objetivo – A abordagem das atividades tornou a aprendizagem mais significativa	0	5	22
Total	5	54	158

Em sua opinião, o que poderia ser melhorado na aplicação das atividades?

Foi ótimo, dinâmico. Obrigado!

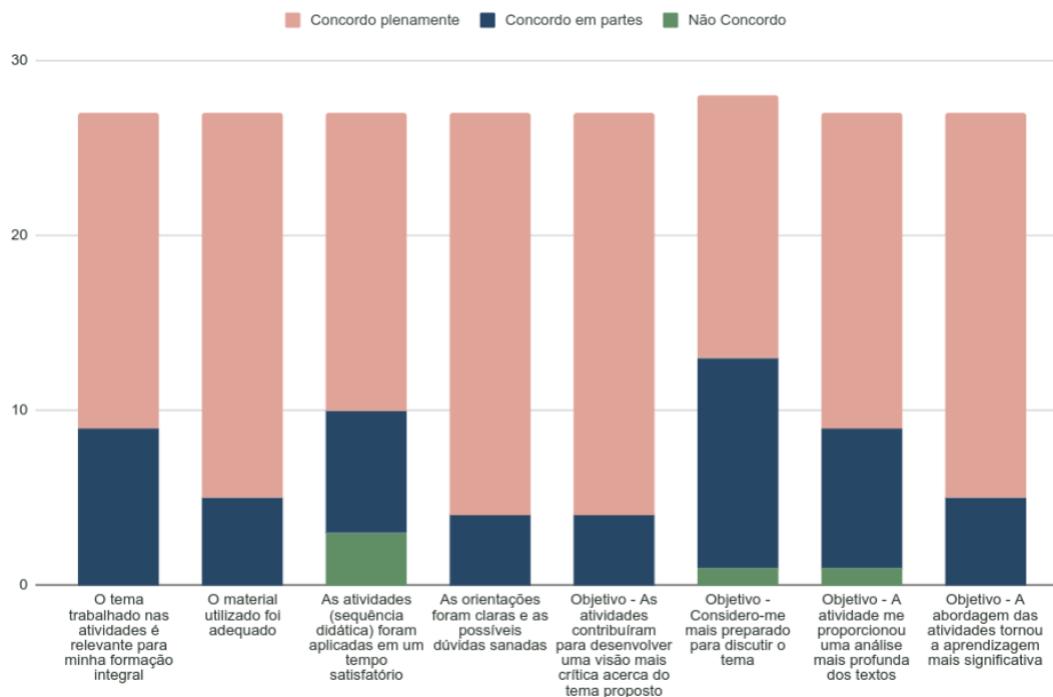
Foi bom.

Ter mais aulas incríveis!

A iniciativa e execução foi ótima!

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Figura 6 - Gráfico da avaliação da sequência didática pelos estudantes



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.2.1 Tema trabalhado: o tema trabalhado nas atividades é relevante para a minha formação integral

Como a nossa pesquisa consiste em analisar os dizeres dos estudantes sobre a língua inglesa, este foi o tema escolhido para a sequência didática. Não é um tópico comum no Ensino Médio, pois falar sobre a língua é uma prática erroneamente vista como exclusiva de linguistas, professores, estudantes de Letras e analistas de discurso. Para Leandro Ferreira (2003, p.17), a língua da Análise de Discurso é a “da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência”.

Norteados pela concepção de língua trazida pela AD, acreditamos que é fundamental desconstruir esse lugar engessado que a língua ocupa e seu papel utilitarista, que visa preparar pessoas para servir às demandas mercadológicas vigentes. Ao privar os estudantes deste debate,

[...] apagam-se tanto a relação com os saberes científicos produzidos sobre línguas – em função da proposta de que as línguas sejam tomadas como fixas e úteis na sua dimensão normativa apenas – quanto a incidência das línguas na constituição da subjetividade dos alunos, em razão da perspectiva de instrumentalização que se quer para o ensino (Grigoletto, 2012, p. 317).

Ao observar as respostas dos estudantes, 66,67% concordaram plenamente. Em nosso gesto de interpretação, concluímos que as discussões mostraram-se proveitosas e mobilizaram, mesmo em diferentes graus, outros sentidos sobre a língua inglesa. Esse movimento é percebido não apenas na expansão dos seus repertórios discursivos, mas na tomada de posição diante da importância de se pensar “sobre” e “a” língua em sua constituição como sujeito, como podemos verificar em discursos como:

SD35: Entrando em contato com a cultura e procurando saber os motivos de estar aprendendo o idioma.

SD21: O cartum traz uma crítica ao sentimento de centralidade e importância dos falantes da língua inglesa.

4.2.2 Material: o material utilizado foi adequado

Para a aplicação da Sequência Didática, utilizamos o computador, o projetor,

caixinhas de som e microfone para a gravação do debate, vídeo e fichas impressas, que foram preparadas exclusivamente para esta Sequência Didática.

Não houve comentários, mas 81,48% dos discentes mostraram-se plenamente satisfeitos com o tópico. Embora possua atividades sequenciais, o material é perfeitamente adaptável e o professor pode reajustá-lo caso surjam imprevistos.

4.2.3 Tempo das atividades (sequência didática): as atividades (sequência didática) foram aplicadas em um tempo satisfatório

Em princípio, foram pensadas quatro aulas para a aplicação da Sequência Didática. No entanto, ficamos sabendo que a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) aconteceria durante o período acordado para as aulas e ampliamos o prazo, o que se mostrou necessário. Além desse imprevisto, o próprio período de preparação para o evento deixou alguns discentes dispersos e em duas aulas tivemos problemas com o projetor e o computador que demandaram mais tempo que o desejado. O horário das aulas também não era muito favorável: elas não eram geminadas, tendo o intervalo entre si. Ao final deste, muitos estudantes chegavam atrasados ou bem “animados”, necessitando de um tempo a mais para restabelecer sua concentração.

Embora grande parte tenha achado o tempo das atividades suficiente (62,96%), outros podem ter sentido um prejuízo em seu aprendizado, visto que, em diferentes graus, vários são os transtornos gerados pelos problemas que enfrentamos: frustração, aborrecimento, perda de foco ou interesse no momento da aula, barulho, conversas paralelas, etc.

Pelos resultados obtidos, acreditamos que este tenha sido um tópico sensível e que merece um planejamento mais cuidadoso na aplicação das atividades, numa próxima oportunidade.

4.2.4 Clareza nas instruções: as orientações foram claras e as possíveis dúvidas sanadas

Ao lidar com o discurso, sabemos que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (Orlandi, 2015, p.

20). Os efeitos polissêmicos do discurso permitem que uma “simples” instrução seja interpretada de diversas formas, a depender das formações imaginárias nas quais o interlocutor se inscreve. O que está claro para um, pode não estar tão claro assim para outro, ou pode até estar claro, mas ter sido interpretado de maneira totalmente distinta.

Em nosso gesto de interpretação, a boa margem de aprovação para o tópico “clareza nas instruções” (85,19%) se dá pela regularidade das formações discursivas do ambiente escolar. Isso não significa que os efeitos de sentido não estejam atuando, mas que há certo “padrão” de FD, visto que a relação professor-estudante é uma relação de poder hierárquico, que normaliza determinadas condutas e os discursos a elas subjacentes.

4.2.5 Objetivos

4.2.5.1 As atividades contribuíram para desenvolver uma visão mais crítica acerca do tema proposto

Com um aproveitamento notável (85,19%), este resultado sublinha a relevância de fomentar discussões sobre a língua inglesa em sala de aula sob a perspectiva discursiva. Os debates revelaram que falar sobre a língua é, intrinsecamente, falar sobre o mundo do trabalho, o ensino, a política, a ideologia, o preconceito, as classes sociais, os desejos e inúmeros outros temas que estruturam nossa vida em sociedade. Essa abordagem expande significativamente os horizontes argumentativos e semânticos dos estudantes, alinhando-os ao perfil do sujeito omnilateral preconizado por Gramsci (1977). Um ponto que ilustra essa expansão é a percepção trazida pela SD18 de que “o cartum critica o domínio do inglês e a tendência de alguns considerarem outros idiomas menos importantes”.

Em nossa compreensão, os participantes de pesquisa puderam observar efeitos de sentido outros interpelando seu imaginário de língua inglesa, o que são movimentos desejados frente aos objetivos do estudo, visto que...

[...] se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva (Leandro Ferreira, 2010, p.6-7).

4.2.5.2 Considero-me mais preparado para discutir o tema

Os resultados da avaliação deste tema foram bem equilibrados. Embora a maioria dos estudantes (55,56%) tenha apontado para deslocamentos de sentido sobre a língua inglesa, a complexidade do tema e até mesmo a possível baixa rotina de debates pode ter gerado estranhamento e resistência à inscrição em redes semânticas que se desviam daquelas normalizadas no ambiente escolar

4.2.5.3 A atividade me proporcionou uma análise mais profunda dos textos

Embora parte dos estudantes tenha admitido certa insegurança para discutir sobre a língua inglesa e seus desdobramentos (48,15%), compreendemos, pelo resultado desta seção, que a abordagem discursiva abriu novas perspectivas analíticas e semânticas na forma como os discentes percebem as atividades de interpretação de texto. Desvendar os mecanismos que estruturam o discurso, tal qual a própria dinâmica da língua, revela-se um percurso sinuoso, tecido por avanços que iluminam novas compreensões, retrocessos que demandam revisões e momentos de hesitação que precedem a consolidação de novos sentidos. Assim como a percepção de inércia da língua tenha sido afetada, foi dado o primeiro passo...

[...] para que a prática de produção não seja concebida como decodificação, pois aprender significativamente novas línguas acarreta a consideração das identificações ideológicas e subjetivas, processo que não se reduz ao estudo do sistema" (Serrani, 2003 ,p. 295).

4.2.5.4 A abordagem das atividades tornou a aprendizagem mais significativa

Com uma expressa aprovação dos discentes (81,48%), a aplicação da sequência didática pode ser considerada bem-sucedida. Em nosso gesto de interpretação, todos os participantes da pesquisa foram de alguma forma tocados pela experiência de desafiar a superfície do texto em busca de outras leituras.

4.2.6 Questão discursiva

Como visto na Tabela 1 (anteriormente ilustrada), poucos estudantes

escolheram comentar. No dia da última aula, os estudantes teriam outra atividade fora de sala de aula, e a pressa pode ter contribuído para a recusa em dar mais detalhes sobre a experiência.

Em nosso gesto de interpretação, os estudantes não parecem ter muitos momentos de mobilização dos sentidos como esses nas aulas, como marcado na SD “ter mais aulas incríveis!” Assim como esta, uma outra SD (“Foi ótimo, dinâmico. Obrigado!”) inscreve-se em um imaginário de língua inglesa que diz que as aulas precisam ser divertidas, dinâmicas, incríveis. Sabemos que há momentos de sala de aula que pedem silêncio, foco, concentração. Entretanto, o uso da exclamação nas duas SD pode estar funcionando discursivamente como surpresa diante de uma situação. Dessa forma, as aulas dinâmicas quebram uma rotina de procedimentos repetitivos que caracterizam uma concepção de língua estática e utilitarista.

A avaliação geral da sequência didática pelos participantes da pesquisa demonstra um bom acolhimento, o que reforça a pertinência da abordagem discursiva como um caminho promissor na sala de aula. Contudo, como já pontuamos, a AD configura-se como um processo dinâmico e contínuo, demandando subsídios consistentes para catalisar um desenvolvimento ainda mais significativo dos gestos de interpretação dos estudantes. Nesse sentido, como bem argumenta Grigoletto (2007, p. 314)...

[...] compreender os sentidos da presença da língua estrangeira dominante no cenário brasileiro hoje se justifica não só como mais um ângulo por meio do qual se torna possível conhecer os modos de subjetivação daqueles que sofrem a influência dessa língua, mas também como forma de avançar na reflexão sobre o binômio língua e identidade.

Assim, a continuidade e o aprimoramento da aplicação da AD se mostram cruciais para desvelar as complexas relações entre a língua inglesa, e os processos de subjetivação no cenário contemporâneo brasileiro.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 O QUE É UM PRODUTO EDUCACIONAL

Ao ingressar em um Mestrado Profissional (MP) em Educação, o pós-graduando busca compreender e alinhar teorias educacionais com sua prática, seja ela executada em espaços formais ou não formais de ensino. Para André (2017, p. 828), a imersão na pesquisa não é exclusiva do Mestrado Acadêmico, no entanto, no MP, seu papel, além do caráter formativo, é o de...

[...] propiciar ferramentas que lhe permitam compreender e analisar criticamente a sua prática profissional e encontrar caminhos para aperfeiçoá-la. Defendo a proposta de formar o pesquisador prático.

Nos programas de MP, a elaboração de um Produto Educacional (PE) configura-se como componente obrigatório a ser apresentado junto à dissertação. Por meio dele, o pesquisador prático terá a oportunidade de elaborar uma ferramenta pedagógica oriunda de suas investigações científicas.

O Produto Educacional pode ser compreendido como:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo (Brasil, 2019, p. 16).

Longe de servir como uma receita pronta e ter a pretensão de acabar com os problemas da educação brasileira, uma das funções de um “PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (Rizatti *et al.*, 2020, p. 2). Assim sendo, os produtos educacionais podem ser alterados e ajustados à realidade educacional de cada um.

Com o intuito de formar professores-pesquisadores, o MP traz uma oportunidade para que os discentes pensem em um problema de pesquisa oriundo de sua prática profissional e, a partir de sua problematização junto às referências acadêmicas, o MP proporciona uma experiência de pesquisa aplicada por meio dos produtos educacionais, que são elaborados, desenvolvidos, repensados e sempre abertos a novas roupagens e experiências, já que são feitos para a sociedade. Portanto,

[...] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de um atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Rizatti *et al.*, 2020, p. 4).

Para fins de classificação dos produtos educacionais, devem ser considerados quatro parâmetros avaliativos (Brasil, 2018, p. 15):

- a) **Validação obrigatória do produto:** realizada por comitês *ad hoc*, órgão de fomento ou banca de dissertação;
- b) **Registro do produto:** apresenta seu vínculo a um sistema de informações em âmbito nacional ou internacional;
- c) **Utilização nos sistemas (de educação, saúde, cultura ou CT&I):** indica o público-alvo do produto;
- d) **Acesso livre (on-line):** disponibilidade do produto em redes abertas ou fechadas, principalmente em repositórios de Instituições Nacionais, Internacionais, Universidades ou domínios governamentais de âmbito local, regional ou federal.

O IFPE possui um repositório para suas dissertações e produtos educacionais, no qual educadores, mestrandos e interessados podem acessar e utilizar os PE, adaptando-os conforme suas necessidades e particularidades.

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os produtos educacionais devem estar inseridos nas seguintes categorias: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (Brasil, 2018, p.15). Sendo assim, existem diversas possibilidades de desenvolvimento de PEs, como, por exemplo, *softwares*, manuais, produções artísticas e tecnológicas, sequências didáticas, vídeos, *podcasts*, protocolos, propostas de intervenção, exposições, etc.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da aplicação de uma sequência didática que abordou discursivamente a língua inglesa na disciplina de inglês instrumental e análises dos dizeres produzidos

pelos os estudantes nas aulas, partimos para a elaboração de um material que orientasse o docente que tem interesse em trabalhar os aspectos semânticos dos textos de maneira mais assertiva em suas aulas, por meio da Análise de Discurso pecheutiana.

Em conversas informais com os estudantes, é possível ouvir diversos depoimentos acerca da língua inglesa. No cotidiano, estamos cercados por textos em inglês que circulam socialmente: propagandas de cursos de línguas, filmes, séries, música, aplicativos diversos, jogos, aulas na escola, trabalho, dentre muitos outros. Vivemos em uma sociedade capitalista e nela memórias discursivas sobre a língua estão constantemente nos interpelando. Daróz (2015), ao pensar a influência desses dizeres no ambiente escolar reitera que...

[...] compreendemos que os discursos circulantes concernentes ao imaginário de língua inglesa, frequentemente significados numa perspectiva utilitarista, são regularizados na memória coletiva. Muitas vezes tais sentidos são legitimados pela instituição escolar e ressoam no discurso do aluno interferindo em sua aprendizagem à língua inglesa (Daróz 2015, p. 192).

Embasado pelos estudos da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso Francesa, ou Pecheutiana (também conhecida como AD), concebe o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” (1997, p. 81), “sentidos que se constituem na relação com o linguístico, mas que não se restringem à estrutura da língua” (Silva, 2022, p. 37).

Para a AD, um discurso nunca é neutro. Ele se inscreve na história e na ideologia, cujas ressonâncias se materializam na linguagem.

Ao abordar uma disciplina como o inglês instrumental pelo viés discursivo, busca-se estimular a “compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder” que acontecem no interior do discurso, ao se “ensinar a ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto” (Orlandi, 2005, p. 10).

De acordo com a AD, para existir, o sujeito precisa se inscrever em certa conjuntura histórico-social e ideológica, que afeta seus dizeres.

[...] a posição-sujeito é concebida como uma posição vazia que se delinea numa determinada configuração discursiva e que pode ser ocupada por diferentes indivíduos ao sofrerem o processo de interpelação-identificação pela filiação a uma formação discursiva (Grigoletto, 2012, p. 315)

Portanto, o grande desafio é dar condições para que o aluno faça um

movimento semelhante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, já que...

[...] o sujeito precisa inscrever-se em processos identificatórios nessa língua e, portanto, acaba por realizar movimentos que coloquem em jogo um outro imaginário, já que a produção de sentidos não ocorre no vazio (De Nardi, 2005, p.162).

Celada (2008, p. 147) acredita que a abordagem discursiva deve ser norteada a partir de um trabalho envolvendo “a relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva, pensando a língua como “dimensões da relação sujeito/linguagem”. Se o aluno não se inscreve em determinada língua, a produção de sentidos, bem como o acesso à memória discursiva compromete a aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva discursiva é “a inscrição do sujeito da enunciação em discursividades da língua-alvo” (Serrani-Infante, 1997, p. 66).

Com base nesses pressupostos teóricos, o produto educacional que apresentamos foi cuidadosamente elaborado. Sua criação ocorreu após a aplicação de uma sequência didática na disciplina de inglês instrumental em uma turma de 4º ano do EMI, a qual visava uma abordagem discursiva dos textos trabalhados.

O formato escolhido foi o de Guia Educativo. De acordo com o dicionário Michaelis on-line, um guia é “livro, manual ou outra publicação com informações, conselhos ou dicas úteis (grifo nosso) sobre um determinado assunto”³¹. Não se trata de um gênero acadêmico, mas que não o impede de trazer informações baseadas em pesquisas científicas. O seu formato pede textos curtos e concisos, para que a informação chegue a vários públicos, muitas vezes como um primeiro contato com a temática abordada. Do mesmo modo, o uso de ilustrações e gráficos também facilita o acesso ao conhecimento, tornando o guia um material leve, que abre portas e convida a maior aprofundamento posterior.

Para facilitar a compreensão dos conceitos e das atividades, o guia obedece à seguinte divisão: 1) Conhecendo a Análise de Discurso e seus principais conceitos; 2) O inglês instrumental; 3) Atividades sugeridas; 4) Considerações Finais; 5) Referências.

Durante a elaboração do PE, pensamos em um material que visualmente se aproximasse de um caderno de anotações utilizado no dia a dia por professores e

³¹ Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/guia/>> Acesso em 07 abr 2025.

estudantes. A fonte em estilo máquina de escrever também remete à ideia de algo preparado para uso pessoal, de forma que a estética ficasse vinculada a um produto mais artesanal, elaborado exclusivamente por professores para professores. Além disso, o formato deixa o instrumento menos “academicista” e mais próximo da prática vivenciada no cotidiano de sala de aula, embora conte com embasamento teórico e siga as normas da ABNT.

Havia a consciência de que um guia não daria conta de cobrir toda a complexidade e extensão teórica da AD, visto que, presumivelmente, esta seria “a novidade” trazida por nossa proposta. Diante disso, selecionamos alguns conceitos importantes para a abordagem discursiva do IFE, que foram desenvolvidos da maneira mais simples e objetiva possível, sem descuidar do referencial teórico e da ligação, ao nosso ver, imprescindível, com uma prática docente reflexiva. Assim como o visual do produto, o conteúdo foi pensado para ser acessível e que não oferecesse resistência ao trazer uma linguagem rebuscada e de difícil aplicação.

Quando a sequência didática foi aplicada, alguns fatores externos e próprios da dinâmica escolar nos fizeram alterar um pouco a programação inicial. Primeiramente, as aulas de inglês instrumental da turma contavam com o intervalo entre si, o que quebrava o ritmo das atividades. Por estarem angariando fundos para a formatura, alguns alunos saíam inclusive um pouco antes do horário da pausa para organizar os salgados que iam vender. Além do mais, nem sempre todos cumpriam o horário de volta, e era preciso aguardar a volta dos grupos para dar continuidade às apresentações ou ao conteúdo.

Outra coisa que também modificou o programa da aplicação da pesquisa foi a realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). Para que os estudantes participassem do evento, precisamos parar por uma semana.

Por fim, como o tempo ficou bastante apertado, não aplicamos a última atividade, de forma que os discentes pudessem retomar suas aulas regulares, pois estava próximo ao vestibular. Devido aos minutos perdidos entre uma aula e outra, nem sempre era possível concluir as tarefas planejadas para o dia e já contávamos com duas aulas além do previsto. De qualquer maneira, o “Mural Virtual” foi acrescentada ao Produto Educacional como atividade 4 (Apêndice C).

5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do Produto Educacional envolveu o contato com docentes de língua inglesa do IFPE. A escolha dos avaliadores baseou-se no critério de que eles deveriam ministrar a disciplina de inglês instrumental. Os cinco professores que aceitaram participar possuíam entre 35 e 45 anos e representavam quatro dos dezesseis *campi* do IFPE. Para garantir o anonimato, seus nomes e campi de atuação não foram revelados. O processo avaliativo ocorreu de forma online, utilizando um formulário específico.

Baseados na roteirização elaborada por Leite (2018, p. 336), que consiste em: **(A) Estética e organização do material educativo; (B) Capítulos do material educativo; (C) Estilo de escrita apresentado no material educativo; (D) Conteúdo apresentado no material educativo; (E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo; (F) Criticidade apresentada no material educativo**, foi elaborado um formulário dividido em sete seções, uma para cada tópico, além da apresentação do produto e uma seção discursiva para “críticas e sugestões” (Apêndice E).

Com base na escala de Likert (1932), cada seção possui em torno de três afirmações (a quantidade não foi padronizada), além de uma pergunta discursiva para que o avaliador acrescentasse alguma observação relativa ao tema. As questões contavam com três opções de resposta (Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Discordo totalmente), exceto a primeira da seção **Estética**, que trouxe uma pergunta e as alternativas “excelente, bom, regular e ruim”.

A seguir, temos o Quadro 2 com as respostas dos avaliadores. Em seguida, comentaremos os resultados obtidos em cada seção.

Quadro 2 - Avaliação do produto educacional: Guia didático “Uma proposta discursiva para o ensino de inglês instrumental” (continua)

A- Estética e organização do guia educativo				
Pergunta	Ruim	Bom	Regular	Excelente
1- Como você avalia o design e o layout do guia educativo?				100%
Afirmativas/Perguntas		Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
2- A organização visual do guia educativo contribui para a compreensão do conteúdo.				100%
3- O formato do guia educativo é prático e adequado				100%
4- Que observações você gostaria de fazer sobre o layout e o design do produto educacional que não foram contempladas nas afirmações/pergunta?				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muito dinâmico e atrativo; ▪ É um layout muito clean, que facilita a aprendizagem; ▪ Os itens coloridos e com imagens agradáveis facilitam a leitura, que vem a ser bem tranquila. ▪ Achei interessante a escolha das fontes, e disposição do texto, e também do layout escolhido para os boxes de “food for thought”.
B- Capítulos do guia educativo				
Afirmativas/Perguntas		Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
5- A sequência das seções do guia educativo é lógica e facilita a progressão do aprendizado.				100%
6- Cada seção do guia educativo possui objetivos claros e bem definidos.				100%
7- A divisão do conteúdo do guia educativo em seções primárias e secundárias é adequada e facilita a compreensão.				100%
8- As seções do guia educativo estão interligadas de forma coerente, construindo um conhecimento integrado.				100%
9- As seções do guia educativo incentivam a autoavaliação e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizado.				100%
10- Que observações você gostaria de fazer sobre as seções do produto educacional que não foram contempladas nas afirmações?				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos leva a repensar nossa prática; ▪ A sequência é excelente; ▪ A sequência lógica de primeiro apresentar o que é Análise do Discurso para depois explicar sobre inglês instrumental, inclusive contextualizando na realidade brasileira foi uma ótima estratégia; ▪ Apesar de versar sobre um tópico relativamente denso para alguns, como a análise do discurso, a organização dos capítulos e a linguagem utilizadas permitem ao leitor uma leitura fluida, abordando os conceitos de maneira clara e informativa.
C- Estilo de escrita apresentado no guia educativo				
Afirmativas/Perguntas		Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
11- A linguagem utilizada é adequada ao público-alvo.				100%
12- O estilo de escrita é envolvente e estimula o interesse dos leitores.				100%
13- Os termos técnicos são explicados de forma clara e concisa.				100%
14- Há variedade de recursos textuais, como exemplos, analogias e ilustrações.				100%
15- Que observações você gostaria de fazer sobre a linguagem do guia educativo que não foram contempladas nas afirmações?				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direta e muito clara; ▪ Linguagem totalmente adequada ao público e objetivo; ▪ A pergunta que aparece no início do capítulo de Análise de Discurso, “Você está familiarizado com a Análise de Discurso Pecheutiana?” A expressão “Pecheutiana” soa muito acadêmica, para quem não conhece o teórico dá a impressão de que tem informações muito inacessíveis inicialmente, porém no decorrer da leitura, tudo vai se esclarecendo.

Quadro 2 - Avaliação do produto educacional: Guia didático “Uma proposta discursiva para o ensino de inglês instrumental” (continuação)

D- Conteúdo apresentado no guia educativo			
Afirmativas/Perguntas	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
16- Você já estava familiarizado(a) com o conteúdo do guia educativo?		60%	40%
17- O conteúdo das seções é preciso, atualizado e relevante.			100%
18- O conteúdo é apresentado de forma clara e acessível.			100%
19- Há exemplos e atividades práticas que auxiliam na aplicação do conhecimento.			100%
20- O conteúdo é adequado ao nível de conhecimento do público-alvo.			100%
21- Que observações você gostaria de fazer sobre o conteúdo que não foram contempladas nas afirmações?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traz teoria e prática de forma articulada e clara; ▪ O conteúdo é atual e, portanto, despertará o interesse do público-alvo; ▪ As atividades práticas sugeridas são muito interessantes, pois fogem de propostas usuais para o ensino de inglês instrumental. A sugestão de oportunizar a reflexão dos alunos sobre o discurso utilizado para além dos textos, dos seus colegas, por exemplo, foi um ótimo insight e renderia boas discussões em turmas de alunos mais maduros. 		
E- Propostas didáticas apresentadas no guia educativo			
Afirmativas/Perguntas	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
22- As propostas são aplicáveis às aulas de inglês instrumental.			100%
23- As propostas podem ser adaptadas a realidades distintas, caso necessário.			100%
24- As propostas são relevantes para o ensino de inglês instrumental.			100%
25- Há interesse em aplicar algumas/todas as atividades propostas.			100%
26- Que observações você gostaria de fazer sobre as propostas didáticas que não foram contempladas nas afirmações?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São atividades muito possíveis de serem aplicadas; ▪ Elas são tão aplicáveis que assim que possível, gostaria de autorização para poder utilizá-las nas minhas aulas; ▪ Material criativo. O uso de vídeos e de cartoons estimula o aprendizado dos estudantes e desperta maior interesse em entender os textos; ▪ Gosto que as atividades são concisas, porém não são “fáceis”, mesmo que os estudantes façam uso do skimming/ scanning durante a leitura, eles são convidados a ir além, e pensar também em aspectos discursivos, nas relações de poder, etc... 		
F- Criticidade apresentada no guia educativo			
Afirmativas/Perguntas	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
27- O guia promove reflexão crítica e desenvolvimento do público-alvo (docentes).			100%
28- O guia educativo promove pensamento crítico e capacidade analítica dos estudantes.			100%
29- O guia educativo promove a conexão entre aprendizado escolar e o mundo real.			100%
30- O guia educativo oferece espaço para reflexão e debate.			100%
31- O guia educativo incentiva colaboração e trabalho em equipe.			100%
32- Que observações você gostaria de fazer sobre a criticidade do guia educativo que não foram contempladas nas afirmações?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As atividades dão oportunidade para a reflexão crítica; ▪ Ela está perfeita!; ▪ A caixa do food for thought é um recurso interessante, pois traz questionamentos para que o docente reflita também o seu papel de educador. 		

Quadro 2 - Avaliação do produto educacional: Guia didático “Uma proposta discursiva para o ensino de inglês instrumental” (conclusão)

G- Críticas e sugestões
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O guia é um recurso interessante para o estudo teórico e prático do ensino da Língua Inglesa na perspectiva instrumental. Olhar para esse ensino com foco nas necessidades reais dos estudantes é o ponto forte do material;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Só gostaria de te parabenizar, pois esse material didático excelente! <i>Congratulations! You aced it!</i>;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O material estimula o aprofundamento do conhecimento aplicado ao ensino de língua inglesa, despertando o interesse por utilizar as atividades sugeridas como também gera novas ideias para outros materiais a serem usados nas aulas de Inglês Instrumental. Por ser uma disciplina que muitas vezes é limitada à leitura e interpretação de textos técnicos, as sugestões de uso de charges, cartoons e vídeos apontam para maiores possibilidades de aprendizado da disciplina, estimulando inclusive o estudante a seguir os estudos, buscando maior aprofundamento em inglês;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Achei o guia e as propostas de atividades bastante interessantes. Certamente usaria(ei) algumas das propostas com estudantes. Para além do conhecimento teórico sobre AD, área cujo não tenho muito saber teórico, gostei também das propostas de atividades, pois após alguns anos lecionando IFE, tendemos a ficar engessados e aplicar sempre os mesmos tipos de atividade. É sempre relevante a possibilidade de abordar um texto com uma nova perspectiva, um novo olhar. Certamente as aulas de IFE seriam menos mecânicas com atividades semelhantes às propostas no guia;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O guia é bem organizado, com conteúdo esclarecedor e de fácil entendimento. Gostei muito da linguagem adotada no guia, pois, além de ser de fácil compreensão, contribui significativamente para a aproximação com o leitor (professor). Outro aspecto positivo é a inclusão de citações, que conferem credibilidade ao conteúdo e estabelecem um diálogo com autores e referências importantes sobre o assunto. Como sugestão, acredito que poderia ser interessante a discussão sobre alguns desafios práticos enfrentados nas aulas de inglês instrumental, incluindo possíveis estratégias para superá-los.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A- Estética e organização do guia educativo

Diante das respostas dos participantes, podemos concluir que o *layout* e o *design* do produto educacional tiveram excelente receptividade, dada sua colaboração na compreensão do conteúdo abordado e a praticidade e adequação para o uso em pesquisas/preparo de materiais/aulas realizados pelos docentes da disciplina.

B- Capítulos do guia educativo

Sendo esta, ao nosso ver, uma das seções mais importantes do produto educacional, o *feedback* dos avaliadores é de extrema relevância, pois estamos lidando com uma abordagem incomum para a disciplina. Também entendemos que a forma como ela “chega” para os docentes pode comprometer o sucesso da iniciativa, visto que não queremos impor uma forma de trabalho, mas apontar possibilidades outras de abordagem do inglês instrumental, fazendo-o de maneira respeitosa frente aos colegas de profissão. Concluímos, mediante o total de aproveitamento das questões, que nosso objetivo foi atingido.

C- Estilo de escrita apresentado no guia educativo

O estilo de escrita está diretamente ligado ao produto educacional escolhido. Embora não seja um gênero acadêmico propriamente dito, o guia didático se fundamenta em conhecimentos produzidos por pesquisas científicas. Seu formato requer uma linguagem clara, objetiva e acessível, com textos curtos que possibilitam a circulação das informações entre diferentes públicos — muitas vezes como uma

introdução inicial ao tema abordado.

A presença de elementos visuais, como ilustrações e esquemas, também contribui para ampliar a compreensão e o engajamento com o conteúdo, fazendo do guia um material leve, convidativo e potencialmente mobilizador de reflexões mais aprofundadas.

É um gênero discursivo que está alinhado a nossa proposta, e ter esse reconhecimento dos avaliadores nos leva a concluir que o nosso objetivo foi atingido.

D- Conteúdo apresentado no guia educativo

Conforme suas características, o guia deve ser um material de breve leitura. Isso implica dizer que não é possível realizar discussões aprofundadas nesse tipo de gênero discursivo, pois não o cabe. Porém, achamos importante trazer uma base bem fundamentada para que os docentes pudessem compreender a teoria que embasa nossa pesquisa e nos dá credibilidade.

Nas formações para professores da rede pública, não era comum encontrar (pelo menos, não nos 10 anos de experiência da pesquisadora deste estudo, que atuou, inclusive, como formadora de língua inglesa em outra rede) a abordagem discursiva voltada para o ensino/aprendizagem de inglês instrumental. Por se tratar de um campo dominado pela linguística aplicada, o ensino de língua inglesa, quando visto por outros vieses, acaba recebendo um ar de “novidade”, o que pode ser positivo e desafiador para os docentes que buscam diversificar a vivência de sua práxis.

Não descuidando da linguagem clara e objetiva, adequada ao público-alvo, o conteúdo do guia didático foi elaborado para aliar uma teoria densa, porém acessível a uma aplicação prática relacionada à realidade encontrada pelos docentes.

Pelo retorno positivo que tivemos dos avaliadores, nosso objetivo acerca deste ponto no guia didático foi alcançado.

E- Propostas didáticas apresentadas no guia educativo

A nossa proposta para o guia didático é trazer, de forma prática, clara e atrativa, uma abordagem de ensino para o IFE que provocasse novos lampejos, não só nos estudantes, mas também nos docentes, levando as atividades desenvolvidas nas aulas para um lugar diferente, que mobilizasse sentidos outros na leitura dos discursos que nos interpelam diariamente. Era previsto que alguns docentes não estivessem totalmente familiarizados com a AD, portanto a construção do percurso

teórico deveria ser feita levando esse aspecto em conta, mas sem subestimar os conhecimentos e a experiência do público-alvo.

Considerando as diferentes realidades encontradas pelos professores, as atividades foram desenhadas de forma que sua adaptação não exigisse muito tempo e recursos. Além disso, pode ser trazida para grupos de idades e cursos diversos, mantendo-se dinâmicas.

Levando em conta os depoimentos dos avaliadores, inferimos que o objetivo da seção foi alcançado.

F- Criticidade apresentada no guia educativo

A criticidade emerge como um elemento de destaque nas atividades discentes e nas reflexões docentes propostas no guia educativo, sendo essencial para a formação integral preconizada pelos Institutos Federais (IFs) desde sua concepção. Com a abordagem discursiva, uma camada crítica é adicionada ao processo de ensino/aprendizagem de inglês instrumental que, por vezes, foca apenas nos aspectos utilitários da língua inglesa. Acreditamos que atingimos nosso objetivo, visto que os avaliadores se mostraram satisfeitos com o resultado.

G- Críticas e sugestões

O guia didático, Produto Educacional desenvolvido para esta dissertação foi muito bem recebido e avaliado pelos docentes convidados a apreciar o material. Seus pontos fortes foram destacados em todas as seções, com ênfase em sua criatividade, tanto no tocante à parte gráfica, quanto à forma de organizar o conteúdo e às atividades desenvolvidas; na simplicidade e clareza da linguagem, sem descuidar do embasamento teórico, tornando o conteúdo acessível a todos; na adaptabilidade das atividades para diferentes realidades escolares; no convite à reflexão proposto para todos os envolvidos no processo, de forma que estimule criticamente a formação integral dos sujeitos e a possibilidade de experimentar uma abordagem diferente nas aulas, de forma que novas ideias sejam fomentadas.

Uma sugestão trazida foi a adição de uma **“discussão sobre alguns desafios práticos enfrentados nas aulas de inglês instrumental, incluindo possíveis estratégias para superá-los”** (grifo nosso), uma questão bastante relevante e relacionada às vivências dos docentes da disciplina. Em nosso gesto interpretativo, a sugestão já dá pistas de que os professores enfrentam questões

metodológicas em suas aulas.

A nossa pesquisa buscou analisar os dizeres de estudantes de IFE sobre a língua inglesa a partir da utilização da abordagem discursiva, numa tentativa de ampliar as percepções semânticas dos discursos sobre a LI que circulam no ambiente escolar. O Produto Educacional é fruto das reflexões que surgiram a partir dos dizeres dos estudantes que surgiram na aplicação de uma sequência didática realizada em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que para atender a sugestão do docente, seria necessário mudar o foco da pesquisa e avaliar o discurso dos professores de inglês instrumental. Entretanto, reconhecemos que nossa pesquisa pode abordar muitas outras questões concernentes ao ensino/aprendizagem da língua inglesa instrumental por meio da Análise de Discurso e que ficarão disponíveis para estudos futuros.

À guisa de conclusão, o guia didático elaborado teve êxito em sua proposta, consolidando-se como um material didático relevante para a prática docente na disciplina de inglês instrumental.

Esperamos que o produto educacional contribua para uma práxis reflexiva, convidando os docentes a ampliar seus horizontes pedagógicos e que, como fruto dessa ação, tenhamos sujeitos capazes de desvelar a rede polissêmica de sentidos que constituem os discursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a escola o lugar de construção do saber científico, é fundamental que a ciência faça parte do currículo escolar e caminhe de mãos dadas com os saberes aos quais todos têm direito. Dentre eles está a formação humana, a fim de desenvolver sujeitos que pensam criticamente sua realidade para poder transformá-la, e a cultura, de forma que a produção histórica do conhecimento e da arte seja compreendida e apreciada em sua trajetória.

Um dos saberes disponíveis no Ensino Médio Integrado é a língua inglesa. No cotidiano escolar, é possível perceber um número de estudantes que são afetados por ela, principalmente por meio do entretenimento, por meio do qual os estudantes acessam imaginários sobre a língua e a cultura anglófona, tais quais sua importância para o mercado de trabalho, e assim constroem uma relação de consumo com ela.

Por outro lado, também observa-se que muitos estudantes não se identificam com a língua, têm dificuldades em aprendê-la e não veem muito sentido em estudá-la. Sujeitos estes que não se sujeitaram à língua ou não se identificam com o imaginário de língua inglesa que circula em suas práticas sociais.

Entendemos que a sala de aula também seja um espaço para se discutir sobre uma língua estrangeira e seus desdobramentos. É preciso olhar para a sala de aula não apenas como um local de transmissão de conteúdo linguístico, mas primordialmente como um espaço discursivo. Isso significa que as interações, os materiais didáticos, as escolhas pedagógicas e até mesmo a organização física da sala são carregados de significados e reverberam dizeres sobre a língua inglesa, estudantes, professores e as formações imaginárias a ela associadas.

Em nossa pesquisa, pudemos observar regularidades no imaginário de língua inglesa que ecoam nos discursos dos estudantes. Uma das marcas mais frequentes é a necessidade do sujeito contemporâneo aprender inglês para ter um bom posicionamento no mercado de trabalho. Isso fica ainda mais evidente pelo fato de os alunos estarem inseridos em um curso técnico da área de tecnologia.

Além disso, observamos a ilusão de transparência da língua, que pode ser aprendida por qualquer indivíduo, de maneira rápida e fácil. Esse efeito tem reverberações em um imaginário de mundo globalizado, onde a língua inglesa é responsável por conectar pessoas, facilitar o acesso à informação e proporcionar muitas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Foi observado também um grande apreço pelos sujeitos nativos, que também se transformam em objeto de desejo, seja para amizades, namoros ou como detentores de um grande saber, de forma que professores de inglês brasileiros são menos preparados que aqueles que chegam ao país sem formação pedagógicas e são credenciados a ensinar a língua. Estabelece-se, nessa seara, uma relação de subserviência, pois cabe ao brasileiro o papel de aprender a língua e “ajudar” o estrangeiro. Outro ponto importante é a hierarquização das línguas, na qual o inglês é visto como superior.

Saindo da superfície dos discursos, vieram à tona os silenciamentos. Fica evidente o caráter elitista que a língua assume no Brasil, mediante os dizeres sobre os preços dos cursos de inglês. Por meio da interpelação da ideologia neoliberal, que mercantiliza o ensino da língua inglesa, determina-se que o lugar de aprendê-la é nos cursos particulares, pois, supostamente, a escola pública não oferece a qualidade necessária para tal, nem professores qualificados.

O imaginário de fluência na língua medida pelo desempenho na oralidade e ausência de sotaque brasileiro são idealizações que afetam os dizeres dos estudantes, assim como sua autoestima.

Posicionamentos outros, como a não identificação com o idioma também surgiram e fizeram um interessante contraponto nas discussões.

Por fim, foi possível observar tanto ao final das análises, mobilizações nos discursos dos estudantes ao decorrer da aplicação da sequência didática, que se inscreveram em dizeres outros que questionam o papel e o impacto da língua inglesa nas práticas sociais e oferecem resistência.

A avaliação das atividades em sala de aula nos revelou que os estudantes, em sua maioria, entenderam a relevância de se pensar criticamente a língua inglesa na contemporaneidade e consideram que a temática contribuiu para um desenvolvimento mais crítico e uma análise mais aprofundada dos textos trabalhados na disciplina de inglês instrumental. Alguns se mostraram inseguros para debater o tema, mas acreditamos que, por meio das aulas da disciplina sob um viés discursivo, o repertório semântico dos estudantes será ampliado e contribuirá para a melhor desenvoltura frente às práticas discursivas.

Após a aplicação da sequência didática, foi desenvolvido o Produto Educacional, um guia didático voltado para professores de língua inglesa instrumental que desejem abordar a disciplina sob uma perspectiva discursiva. O guia traz

informações teóricas e atividades práticas para que os docentes que ainda não estão identificados com a proposta possam conhecê-la e aplicá-la.

A análise do produto didático foi feita por cinco docentes de língua inglesa do IFPE mediante um formulário eletrônico. O produto foi muito bem avaliado, com destaque para o seu layout, a sua praticidade e adequação ao contexto de uso, a divisão das seções, a seleção do conteúdo, a linguagem clara e objetiva utilizada, os recursos textuais e ilustrações, a relevância do conteúdo, as propostas didáticas e a criticidade do material. Nem todos os avaliadores estavam familiarizados com a Análise de Discurso, porém, apontaram que o equilíbrio entre a teoria e a prática facilitou a compreensão dos conceitos e também proporcionou momentos reflexivos sobre sua prática. O tradicional foco em leitura foi apontado e para os avaliadores o material se mostrou uma interessante alternativa de abordagem para a disciplina. Com a conclusão das avaliações do PE, ficamos satisfeitos com o resultado final e consideramos o objetivo alcançado.

Há a intenção de continuidade da pesquisa, na forma de artigos, aplicações práticas, revisões e até mesmo doutoramento. Esperamos ter contribuído para as práticas discursivas dos estudantes e que, munidos de um olhar analítico, possam expandir seus horizontes linguísticos e formativos. Para isso, confiamos no papel do professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, a guiar os estudantes entre a superfície e o interior do discurso, para que estes possam, de forma autônoma, desvelar sentidos e posicionar-se discursivamente.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. Letter to the President of Congress (5 September 1780). *In*: ADAMS, C. F. **The Works of John Adams**. Boston, Little Brown, 1852.
- ALTHEN, G.; BENNETT, J. **American Ways**. A cultural guide to the United States. 3. ed. Nicholas Brealey Publishing Company, 2011.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.
- ANTENOR, Samuel. Comitês de Ética ajudam a regular pesquisas com seres humanos. *In*: **Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/228-comites-de-etica-ajudam-a-regular-pesquisas-com-seres-humanos-no-brasil>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- BATALHA, E. R. de C. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1644/PRODUTO%20%20EDUCACIONAL%20Eliana%20Batalha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 ago 2024.
- BEHR, N. “Receita”. *In*: Vários autores (org.). **50 poemas de revolta**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 14.945 de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em 18 mai. 2023.
- BRASIL. Capes. Documento de Área – **Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em 18 mai. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Brasil: 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasil: 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art. Acesso em: 05 mar. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006**. Brasil: 2006. Disponível em:

2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Brasil: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasil: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.htm. Acesso em: 02 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/ CEB n. 16/99 - CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, outubro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em 03 mar. 2023.

CCAA. **Bruce Willis - Parachute**. Comercial para o CCAA. [S. l.: s. n.], 2011. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w0GxTWMz7Mw>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CARDOSO, N. F.L.C. **O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois institutos federais do extremo Sul da Bahia: Desafios e Possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16256>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CASSAB, C. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **PERSPECTIVA: Publicação da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões**, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Revista-Perspectiva-erechim.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, (37), 145–168, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.5902/2176148511985>. Acesso em 27 mar. 2025.

CELANI, M.A.A. **Os Working Papers e Resource Packages do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras**. Brasil, s.d. Disponível em: <https://www.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/>. Acesso 4 ago. 2023.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *In*: MARI, H; MACHADO, I.L.; MELLO, R. (orgs). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo

Horizonte, MG: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), pluralismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, J.-J. [1981]. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf. Acesso em 12 mar. 2023.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. New York, USA: Cambridge University Press. 2003.

DAROZ, Elaine P. A disciplinarização da língua inglesa no Brasil e os seus efeitos no imaginário de língua aos alunos de escolas públicas. **Cadernos de Letras UFF**, v. 29, n. 57, p. 341–353, 2º sem. 2018.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**. Campinas, v.34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRA, E. P. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: Discursos constitutivos e constituintes. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p.01-30, 2016 (ISSN: 2317-1006 – on-line).

FERREIRA, M. C. L. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, n. 27, jul./ dez. 2003.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>. Acesso 10 abr. 2025.

FERREIRA, M. C. L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. *In*: INDURSKY, F.; MITTMAN, S.; FERREIRA, M. C. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FRIGOTTO, G. A reforma do ensino médio e o projeto societário do capital. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p. 89–109.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral dos Trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e**

Certificação Educacional e Profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FUCHS, L.H. **The American Kaleidoscope: Race, Ethnicity, and the Civic Culture.** Wesleyan University Press, 1995.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, v. 4, 1977.

GRIGOLETTO, M. O inglês na atualidade: uma língua global. **Enciclopédia das Línguas do Brasil**, 2003. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=98>. Acesso em 22 abr. 2023.

GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e identidade:** a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 9, 2007, p. 213-227.

GRIGOLETTO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. *In: Eutomia - Revista de Literatura e Linguística*, v. 5, n. 9, p. 308-320. USP (São Paulo), jul. 2012.

GUIA. *In: Michaelis On-line.* São Paulo: UOL, n.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/guia/>. Acesso em 08 abr. 2025.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes - a learning-centred approach.** 6ª ed. USA: Cambridge University Press, 1991.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interface. *In: TFOUNI, L. et al. (orgs.) A Análise do Discurso e suas Interfaces.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

JAKOBSON, R. [1960]. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1992.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como “commodity”:** direito ou obrigação de todos?. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra. Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Colégio de São Jerônimo, 2004.

LEITE, P.S.C. **Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino:** uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *Investigação Qualitativa em Educação*, 7º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa, v. 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/3172696/mod_resource/content/1/Priscila%20Leite.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes.** *Archives of Psychology*. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

MAESTRO, R. C.C. **A contribuição do ensino de inglês para fins específicos (ESP) na formação omnilateral no ensino médio integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Sertãozinho. São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://repo.ifsp.edu.br/handle/123456789/201;jsessionid=1A076466F3A42C004EED108B10A314BA>. Acesso em 28 abr. 2023.

MAGALHÃES, F. P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional:** reflexões, análises e possibilidades. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS: 2011. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/G%C3%AAneros-Discursivos-da-Esfera-Empresarial-no-Ensino-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-Reflex%C3%B5es-An%C3%A1lises-e-Possibilidades-Fernanda-Pizarro-de-Magalh%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MARIANI, B. Colonização linguística e efeitos de memória. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 6, n. 12, p. 9–19, 2003. DOI:

10.20396/lil.v12i12.8661011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661011>. Acesso 14 mar. 2025.

MARIANI, B. **Colonização linguística.** São Paulo: Pontes Editores, 2004.

MARIANI, B. Sujeito e discurso contemporâneos. *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (orgs.). **O discurso na contemporaneidade:** materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, E.C.G.A. **Pedagogia histórico-crítica no ensino de língua inglesa em um curso técnico integrado:** uma análise dialógica do discurso contra a cultura do fast food. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Mossoró. Mossoró, Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12070211. Acesso em 31 jul. 2023.

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E.P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. 2. Ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discursos:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F., HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: um introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania Mariani *et al.* Campinas, 1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória**. Tradução: José Horta Nunes. 1. edição. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.49-50.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. **Projeto de pesquisa**. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: LACOSTE, I.; RAJAGOPALAN, K.(org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap. 12, p. 135-156.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. *In*: Seminário sobre Ensino Médio, 2008. **Anais [...]**. Belém: SEDUC/PA, 2008. p. 1-30. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 03 mar 2023.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. **Coleção Formação Pedagógica**. Instituto Federal do Paraná, Curitiba, v. 5, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/72492817-Historia-e-politica-da-educacao-profissional.html>. Acesso em 7 abr. 2023.

RAMOS, M. N. Prefácio. *In*: CRUZ SOBRINHO, S.; PLÁCIDO, R.L. (orgs.). **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Série Reflexões. V. 8. João Pessoa: Editora IFPB, 2020.

RAMOS, T. V. O desafio de dizer a cultura em análise do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 12, 2018. DOI: 10.22456/2238-8915.81262. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/81262>. Acesso em: 24 fev. 2025.

RIZATTI, I.M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: preposições de um grupo de colaboradores. Curitiba: **ACTIO**, v.5, n. 2, p. 1-17, mai/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em 13 jun. 2023.

ROCHA, T. L.; SILVA, G. P. da; OLIVEIRA, G. S. de. Metodologia de pesquisa científica: análise do discurso – conceitos e possibilidades. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.53, p.215-225 /2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2913>. Acesso em 13 jun. 2023.

SÁ, I.F.G. **Ensino de inglês instrumental no contexto da educação profissional e tecnológica**: princípios norteadores e práticas educativas. Dissertação (Mestrado

em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus Olinda*. Olinda, Pernambuco, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8796574. Acesso em 31 jul. 2023.

SANTOS, D.S.F. **A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.**

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus Olinda*. Olinda, Pernambuco, 2019. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559855>. Acesso em 31 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Política educacional e pensamento pedagógico no Brasil: estrutura e conjuntura.** Campinas: Autores Associados, 2021.

SERRANI INFANTE, M. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. Discurso, língua e memória. **Organon**, vol. 17, n 35, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, p.283-300, 2003.

SILVA, O.O.N. da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M.A.G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 39. Novembro de 2019.

SILVA, S. D.; LUNKES, F.L.; GARCIA, D.A.; BAALBAKI, A. **Análise de discurso**, uma introdução. Niterói, RJ: Eduff, 2022.

SHUMSKY, N. L. “Zangwill’s ‘The Melting Pot’: Ethnic Tensions on Stage.” **American Quarterly** 27, no. 1 (1975): 29–41. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2711893>. Acesso em 11 abr. 2025.

TAKAKI, N.H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n.4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 abr. 2023.

ULIANA, J. L.A.E. **A (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental sob a perspectiva sociocultural.**

Dissertação do Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista (UNESP) *Campus São José do Rio Preto*. São José do Rio Preto, SP, 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153365/uliana_jlae_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 31 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Comitê de Ética. **Perguntas e respostas sobre risco em pesquisa envolvendo seres humanos.** (UFJF): Juiz de Fora, s.d. Disponível em: <https://www.ufjf.br/comitedeetica/files/2009/12/Risco-em-pesquisa.doc>. Acesso em: 28 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/UFV.** Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP. UFV: Viçosa, 2021. Disponível em:

<https://cep.ufv.br/infra-estrutura/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

WEBSTER'S NEW WORLD COLLEGE DICTIONARY. 4th Edition. Copyright © 2010.

YÁZIGI. **6 motivos do porquê falar inglês é importante.** Disponível em: <https://www.yazigi.com.br/noticias/ingles/6-motivos-do-porque-falar-ingles-e-importante>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
RESPONSÁVEL LEGAL DE MENOR DE 18 ANOS**



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *Campus Olinda*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PROJETO PARA A LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EPT

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
RESPONSÁVEL PELO MENOR DE 18 ANOS (Elaborado de acordo com a
Resolução 466/2012-CNS/MS)**

Eu, Maria Valéria Pontes Guerra, estudante do **Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda**, convido o (a) menor sob sua responsabilidade a participar como voluntário da pesquisa **“Língua Inglesa e Formações Imaginárias: Uma análise dos discursos de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado”**, orientada pelo professor Dr. José Reginaldo Gomes de Santana.

• **Descrição da pesquisa:**

Ao chegar no último ano do Ensino Médio Integrado, os estudantes já passaram por três disciplinas de formação geral em inglês e agora cursam inglês instrumental. Muitos têm grande familiaridade com a língua, com acesso a diversas plataformas de entretenimento e informação que utilizam o idioma. Outros, nem tanto. Diante do que se vê e escuta em sala de aula, acreditamos que conhecer o que o aluno pensa sobre nosso objeto de trabalho contribuirá para uma prática docente mais reflexiva e para uma formação crítica e integral dos aprendizes.

• **Objetivos**

Primário:

• Analisar os discursos de estudantes, a partir de suas formações imaginárias, sobre a língua inglesa, no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPE, *Campus Garanhuns*.

Secundários:

• Analisar como se constituem as afirmações identitárias dos estudantes com relação

à língua inglesa no cotidiano;

- Analisar o funcionamento dos discursos dos estudantes sobre a língua inglesa e sua relação com o mundo do trabalho contemporâneo;
- Analisar os discursos dos estudantes acerca da aprendizagem na disciplina inglês instrumental;
- Elaborar, como produto educacional, um guia educativo para que os professores da disciplina possam abordá-la discursivamente.

• **Descrição dos procedimentos**

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), será feito um contato com a professora de inglês instrumental do 4º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio no IFPE *Campus* Garanhuns, turno matutino, e as datas da aplicação da sequência didática serão combinadas. Em seguida, será feita uma visita à turma para falar sobre a pesquisa e prestar esclarecimentos quanto à aplicação de uma Sequência Didática para a elaboração. O Produto Educacional pode ser compreendido como “[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional (Brasil, 2019, p. 16)”.

O Produto Educacional a ser desenvolvido em nossa pesquisa será um Guia Educativo voltado para professores de inglês, com orientações sobre a abordagem discursiva no ensino-aprendizagem da língua inglesa instrumental. A elaboração do guia se dará após a aplicação da Sequência Didática com os estudantes e a análise dos dados obtidos. Zabala (1998, p. 18) define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Durante a apresentação do projeto à turma, a pesquisadora entregará e fará a leitura deste documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) para maiores de 18 anos, e do TCLE e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os menores, a fim de esclarecer todas as dúvidas relativas à aplicação do projeto. Após a exposição detalhada dos procedimentos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e a elucidação de todas as dúvidas, os estudantes acima dos 18 anos serão convidados a confirmar sua participação na pesquisa assinando o TCLE. Os menores de idade, por sua vez, deverão assinar o TALE e trazer o TCLE assinado por um responsável legal na próxima aula, quando as atividades terão início. Será disponibilizada uma via de cada documento para as partes envolvidas.

Mediante acordo e agendamento com a docente de inglês instrumental, será aplicada a sequência didática, dividida em seis aulas (três dias letivos). Os textos trabalhados na sequência didática tratarão especificamente sobre a língua inglesa, portanto, as leituras e discussões em torno deles têm como objetivo a mobilização dos discentes, no gesto de se posicionarem sobre o idioma e questionarem seu uso e papel no mundo contemporâneo. Essas ações serão compreendidas como parte do processo que visa contribuir para a formação crítica dos envolvidos. Os dados analisados serão recortes significativos produzidos pelos participantes voluntários da pesquisa.

Ao final das aulas, os participantes serão convidados a responder um questionário sobre a experiência da aplicação da SD. Essa fase será fundamental para validar as percepções e sugestões dos estudantes ao se pensar as peculiaridades da turma, do curso ou do *Campus*, de forma que a aula seja mais significativa e pertinente para a realidade dos envolvidos, além de contribuir para a construção do Produto Educacional.

Os dados serão analisados por meio da Análise de Discurso de linha francesa (AD), cujo teórico principal é Michel Pêcheux. O objetivo da AD é compreender “como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc) produz sentidos [...] (e) como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2015, p. 24). Partindo do aporte analítico da AD, buscaremos identificar o que está por trás dos discursos dos estudantes participantes da pesquisa.

Todos os dados gerados pela pesquisa (gravação de imagem/ voz, produção textual analisada) ficarão sob responsabilidade da pesquisadora principal por um período de 5 anos, conforme determina a Resolução CNS 466/2012, item XI.2-f e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inciso IV.

A qualquer momento durante a aplicação da SD, o responsável legal pelo participante voluntário poderá entrar em contato com a pesquisadora para obter maiores informações. Os dados da pesquisadora encontram-se na página 4

- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa**

A aplicação da sequência didática terá início no dia ____ de _____ e será concluída no dia ____ de _____ de 2024. Serão três encontros, totalizando seis aulas, realizadas no IFPE Campus Garanhuns.

- **Desconfortos e riscos esperados**

Dentre os riscos que poderão ser considerados em uma aplicação de sequência didática estão: cansaço ou aborrecimento ao responder questões; desconforto, medo ou timidez durante a gravação das aulas; estresse; recusa a responder às perguntas (CEP/UFV, 2021).

A pesquisadora terá o compromisso de oferecer um ambiente amistoso durante as aulas e estará à disposição para os devidos esclarecimentos relacionados ao envolvimento dos participantes da pesquisa. A qualquer momento o participante poderá interromper sua participação na pesquisa ou se recusar a responder alguma pergunta caso não se sinta à vontade, sem qualquer prejuízo para si ou necessidade de expressá-lo por escrito.

Uma vez que o participante sinta algum desconforto físico e/ou psicológico decorrente da pesquisa, a pesquisadora se responsabilizará por encaminhá-lo à Coordenação de Apoio ao Ensino e ao Estudante (CAEE) da Instituição de Ensino para o primeiro atendimento. Se necessário, a pesquisadora acompanhará o estudante a uma unidade de saúde de pronto atendimento, responsabilizando-se pelos gastos decorrentes da assistência médico-hospitalar e farmacológica decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS N° 466 de 2012.

Pedimos que quaisquer contratempos sejam comunicados com antecedência, a fim de seguirmos o processo com tranquilidade.

- **Benefícios esperados**

A pesquisa, ao propor uma abordagem discursiva para os textos da disciplina de inglês instrumental, oferece aos participantes da pesquisa a oportunidade de

desenvolver uma leitura mais crítica e reflexiva, ultrapassando a mera compreensão do conteúdo técnico. Essa prática contribui significativamente para a formação omnilateral proposta pelos institutos federais, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de análise e interpretação que transcendem os limites disciplinares.

• **Outras informações**

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em drive virtual e em pastas (para o material impresso), protegidos por senha e sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, como determina a Resolução CNS 466/2012, item XI.2-f e a Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inciso IV. Após este período, conforme as resoluções supracitadas, os dados serão descartados.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas, você pode procurar a equipe responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos:

Pesquisadora principal: Maria Valéria Pontes Guerra

Endereço: Rua Dr. Jardim, 355, Santo Antônio, Garanhuns-PE.

Telefone: (81) 99269-1044

E-mail: maria.guerra@garanhuns.ifpe.edu.br

Orientador da pesquisa: José Reginaldo Gomes de Santana

Endereço: Rua dos Borges, 186, Matriz, Vitória de Santo Antão, PE,

CEP: 55602-030

Telefone: 81 99948-3550

E-mail: reginaldo@pesqueira.ifpe.edu.br

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador.

Você estará livre para decidir que o menor participe ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco, **CEP - MULTICAMPI GARANHUNS**, localizado no Rua Capitão Pedro Rodrigues, 105, São José Cidade: Garanhuns, telefone (87) 98859-0493 ou através do e-mail cep.multicampi@upe.br.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPAÇÃO DO MENOR DE 18 ANOS COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____(Nome Completo do Responsável), abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em consentir a participação do menor _____(Nome Completo do Menor) sob minha responsabilidade, no estudo “Língua Inglesa e Formações Imaginárias: Uma análise dos discursos de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado”, como voluntário(a) bem como, autorizo a gravação de voz e imagem e a utilização de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Garanhuns, ____ de _____ de _____

Assinatura do responsável do menor ou Impressão digital (opcional)

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MAIOR DE 18 ANOS**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/2012;
Resolução 510/2016)**

Eu, Maria Valéria Pontes Guerra, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, convido-o (a) a participar como voluntário da pesquisa “Língua Inglesa e Formações Imaginárias: Uma análise dos discursos de estudantes de Inglês Instrumental no Ensino Médio Integrado”, orientada pelo professor Dr. José Reginaldo Gomes de Santana.

**LEIA O DOCUMENTO ABAIXO ANTES DE PREENCHER SEUS DADOS.
QUAISQUER DÚVIDAS DEVEM SER ESCLARECIDAS COM A PESQUISADORA.**

O que é o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)?

Os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) são colegiados multi e transdisciplinares que atuam em todas as instituições que realizam estudos envolvendo seres humanos no Brasil, com o propósito de resguardar os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes da pesquisa. Os CEP visam assegurar que os procedimentos de pesquisa gerem dados científicos produzidos de forma ética.

Atuando de forma independente, os comitês de ética são formados por pesquisadores de diferentes áreas do saber (saúde, ciências humanas e sociais e exatas), que deliberam os aspectos éticos dos procedimentos de pesquisa científica de forma consultiva, normativa, deliberativa e educativa.

Desde 2012, todos os dados integrados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) estão disponíveis online, com base na Plataforma Brasil.

CEP responsável por este projeto

CEP Multicampi Garanhuns da Universidade de Pernambuco (UPE)

E-mail: cep.multicampi@upe.br

Endereço: Rua Capitão Pedro Rodrigues nº 105, São José - Garanhuns-PE, CEP: 55.294-902

Telefone: (87) 98859-0493

Informações sobre a pesquisa

1 - Título da pesquisa

Língua inglesa e formações imaginárias: uma análise dos discursos de estudantes de inglês instrumental no ensino médio integrado.

2 - Objetivos

Primário:

- Analisar como se constituem as afirmações identitárias dos estudantes com relação à língua inglesa no cotidiano;
- Analisar o funcionamento dos discursos dos estudantes sobre a língua inglesa e sua relação com o mundo do trabalho contemporâneo;
- Analisar os discursos dos estudantes acerca da aprendizagem na disciplina inglês instrumental;
- Elaborar, como produto educacional, um guia educativo para que os professores da disciplina possam abordá-la discursivamente.

3 - Descrição de procedimentos:

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), será feito um contato com a professora de inglês instrumental do 4º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio no IFPE *Campus* Garanhuns, turno matutino, e as datas da aplicação da sequência didática serão combinadas. Em seguida, será feita uma visita à turma para falar sobre a pesquisa e prestar esclarecimentos quanto à aplicação de uma Sequência Didática para a elaboração. O Produto Educacional pode ser compreendido como “[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma

pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional (Brasil, 2019, p. 16)".

O Produto Educacional a ser desenvolvido em nossa pesquisa será um Guia Educativo voltado para professores de inglês, com orientações sobre a abordagem discursiva no ensino-aprendizagem da língua inglesa instrumental. A elaboração do guia se dará após a aplicação da Sequência Didática com os estudantes e a análise dos dados obtidos. Zabala (1998, p. 18) define sequência didática como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos".

Durante a apresentação do projeto à turma, a pesquisadora entregará e fará a leitura deste documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) para maiores de 18 anos, e do TCLE e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os menores, a fim de esclarecer todas as dúvidas relativas à aplicação do projeto. Após a exposição detalhada dos procedimentos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e a elucidação de todas as dúvidas, os estudantes acima dos 18 anos serão convidados a confirmar sua participação na pesquisa assinando o TCLE. Os menores de idade, por sua vez, deverão assinar o TALE e trazer o TCLE assinado por um responsável legal na próxima aula, quando as atividades terão início. Será disponibilizada uma via de cada documento para as partes envolvidas.

Mediante acordo e agendamento com a docente de inglês instrumental, será aplicada a sequência didática, dividida em seis aulas (três dias letivos). Os textos trabalhados na sequência didática tratarão especificamente sobre a língua inglesa, portanto, as leituras e discussões em torno deles têm como objetivo a mobilização dos discentes, no gesto de se posicionarem sobre o idioma e questionarem seu uso e papel no mundo contemporâneo. Essas ações serão compreendidas como parte do processo que visa contribuir para a formação crítica dos envolvidos. Os dados analisados serão recortes significativos produzidos pelos participantes voluntários da pesquisa.

Ao final das aulas, os participantes serão convidados a responder um questionário sobre a experiência da aplicação da SD. Essa fase será fundamental para validar as percepções e sugestões dos estudantes ao se pensar as peculiaridades da turma, do curso ou do *Campus*, de forma que a aula seja mais significativa e pertinente para a realidade dos envolvidos, além de contribuir para a construção do Produto Educacional.

Os dados serão analisados por meio da Análise de Discurso de linha francesa (AD), cujo teórico principal é Michel Pêcheux. O objetivo da AD é compreender "como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc) produz sentidos [...] (e) como ele está investido de significância para e por sujeitos" (Orlandi, 2015, p. 24). Partindo do aporte analítico da AD, buscaremos identificar o que está por trás dos discursos dos estudantes participantes da pesquisa.

Todos os dados gerados pela pesquisa (gravação de imagem/ voz, produção textual analisada) ficarão sob responsabilidade da pesquisadora principal por um período de 5 anos, conforme determina a Resolução CNS 466/2012, item XI.2-f e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inciso IV.

A qualquer momento durante a aplicação as SD, o responsável legal pelo participante voluntário poderá entrar em contato com a pesquisadora para obter maiores informações. Os dados da pesquisadora encontram-se na página 4

4 - Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa

A aplicação da sequência didática terá início no dia ____ de _____ e será concluída no dia ____ de _____ de 2024. Serão três encontros, totalizando seis aulas, realizadas no IFPE Campus Garanhuns.

5 - Sobre os dados obtidos

Os dados gerados para a pesquisa são as produções textuais dos estudantes e, para fins avaliativos, o feedback dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas. Os dados reunidos serão armazenados em drive virtual e em pastas (para o material impresso), protegidos por senha e sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, como determina a Resolução CNS 466/2012, item XI.2-f e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inciso IV. Após este período, conforme as resoluções supracitadas, os dados serão descartados.

6 - Justificativa para a realização da pesquisa

Ao chegar no último ano do Ensino Médio Integrado, os estudantes já passaram por três disciplinas de formação geral em inglês e agora cursam inglês instrumental. Muitos têm grande familiaridade com a língua, com acesso a diversas plataformas de entretenimento e informação que utilizam o idioma. Outros, nem tanto. Diante do que se vê e escuta em sala de aula, acreditamos que conhecer o que o discente pensa sobre nosso objeto de trabalho contribuirá para uma prática docente mais reflexiva e para uma formação crítica e integral dos aprendizes.

7 - Desconfortos e riscos esperados

Dentre os riscos que poderão ser considerados em uma aplicação de sequência didática estão: cansaço ou aborrecimento ao responder questões; desconforto, medo ou timidez durante a gravação das aulas; estresse; recusa a responder às perguntas (CEP/UFV, 2021).

A pesquisadora terá o compromisso de oferecer um ambiente amistoso durante as aulas e estará à disposição para os devidos esclarecimentos relacionados ao envolvimento dos participantes da pesquisa. A qualquer momento o participante poderá interromper sua participação na pesquisa ou se recusar a responder alguma pergunta caso não se sinta à vontade, sem qualquer prejuízo para si ou necessidade

de expressá-lo por escrito.

Uma vez que o participante sinta algum desconforto físico e/ou psicológico decorrente da pesquisa, a pesquisadora se responsabilizará por encaminhá-lo à Coordenação de Apoio ao Ensino e ao Estudante (CAEE) da Instituição de Ensino para o primeiro atendimento. Se necessário, a pesquisadora acompanhará o estudante a uma unidade de saúde de pronto atendimento, responsabilizando-se pelos gastos decorrentes da assistência médico-hospitalar e farmacológica decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS N° 466 de 2012.

Pedimos que quaisquer contratempos sejam comunicados com antecedência, a fim de seguirmos o processo com tranquilidade.

8 - Benefícios esperados

A pesquisa, ao propor uma abordagem discursiva para os textos da disciplina de inglês instrumental, oferece aos participantes da pesquisa a oportunidade de desenvolver uma leitura mais crítica e reflexiva, ultrapassando a mera compreensão do conteúdo técnico. Essa prática contribui significativamente para a formação omnilateral proposta pelos institutos federais, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de análise e interpretação que transcendem os limites disciplinares.

9 - Informações

Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa.

10 - Retirada do consentimento

A qualquer momento o participante poderá interromper sua participação na pesquisa ou se recusar a responder alguma pergunta caso não se sinta à vontade, sem qualquer prejuízo para si ou necessidade de expressá-lo por escrito.

11 - Aspecto Legal

Elaborado de acordo com as Resoluções CNS n° 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as pesquisas realizadas em seres humanos e CNS n° 510 de 7 de abril de 2016, que trata das normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, ambas do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde -

Brasília – DF.

12 - Confiabilidade

A identidade (nomes, sobrenomes) do participante não será divulgada e sua privacidade será preservada. No texto da dissertação, os (as) participantes da pesquisa serão identificados por meio de nomes fictícios. Não obstante, os mesmos assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

13 - Quanto à indenização

Não está previsto o pagamento de qualquer bolsa, nem a cobrança de qualquer taxa para a participação na pesquisa, já que a colaboração é garantida voluntariamente.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

14. Autorização para gravação de voz e imagem

O (A) presente participante da pesquisa autoriza a gravação de imagem e voz, além da transcrição de voz, para fins de análise discursiva.

15 – Cópia do Termo

O documento, em duas vias, deverá ser assinado pelos envolvidos (participante e pesquisador), devendo ficar uma cópia para cada.

16 - Dados da pesquisadora responsável:

Nome: Maria Valéria Pontes Guerra

Endereço: Rua Dr. Jardim, 355, Santo Antônio, Garanhuns-PE.

Telefone: (81) 99269-1044

E-mail: maria.guerra@garanhuns.ifpe.edu.br

17 - Dados do orientador da pesquisa

Nome: José Reginaldo Gomes de Santana

Endereço: Rua dos Borges, 186, Matriz, Vitória de Santo Antão, PE,

CEP: 55602-030

Telefone: 81 99948-3550

E-mail: reginaldo@pesqueira.ifpe.edu.br

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa acima descrita e autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE *Campus* Olinda, por intermédio da pesquisadora Maria Valéria Pontes Guerra, devidamente assistida pelo seu orientador Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana, a desenvolvê-la contando com a minha colaboração.

Garanhuns, _____ de _____ de 2024.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO –
Campus Olinda

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Título do Projeto: Língua inglesa e formações imaginárias: uma análise dos discursos de estudantes de inglês instrumental no ensino médio integrado.

Pesquisadora Responsável: Maria Valéria Pontes Guerra

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE

Telefone para Contato: (81) 9 92691044

Local da Coleta de Dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *Campus Garanhuns*

Por meio deste termo de responsabilidade, nós, Maria Valéria Pontes Guerra e José Reginaldo Gomes de Santana, abaixo-assinados, respectivamente, autora e orientador da pesquisa, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS e seus complementares, outorgada pelo Decreto 12 de dezembro de 2012, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) participante(s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada voluntário incluído na pesquisa, por um período de 05 (cinco) anos após o término desta. Os dados ficarão armazenados e em uma pasta de arquivo, num drive virtual protegido

por senha, durante o período informado.

Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UPE MULTICAMPI GARANHUNS, ou CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, um relatório sobre o andamento da pesquisa.

Garanhuns, _____ de _____ de 2024.

Pesquisadora

Orientador

APÊNDICE D - FICHA AVALIATIVA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PARTICIPANTES DA PESQUISA

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL "UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL"

O presente formulário destina-se à docentes de língua inglesa instrumental na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e tem por objetivo a avaliação do guia educativo "Um proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental", elaborado como Produto Educacional integrante da pesquisa intitulada "Língua Inglesa e Formações Imaginárias: uma análise dos discursos de estudantes de inglês instrumental no Ensino Médio Integrado (EMI)", de autoria de Maria Valéria Pontes Guerra e orientação do prof^o. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPE Campus Olinda. Desde já, agradecemos a colaboração.

* Indica uma pergunta obrigatória

Estética e organização do guia educativo

1. 1. Como você avalia o design e o layout do guia educativo? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

2. 2. A organização visual do guia educativo contribui para a compreensão do conteúdo. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

3. 3. O formato do guia educativo é prático e adequado para o contexto de uso. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

4. 4. Que observações você gostaria de fazer sobre o layout e o design que não foram contempladas nas afirmações/ pergunta? *

Capítulos do guia educativo

5. 5. A sequência dos capítulos do guia educativo é lógica e facilita a progressão do aprendizado. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

6. 6. Cada capítulo do guia educativo possui objetivos claros e bem definidos. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

7. 7. A divisão do conteúdo do guia educativo em seções primárias e secundárias *
é adequada e facilita a compreensão.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

8. 8. Os capítulos do guia educativo estão interligados de forma coerente, *
construindo um conhecimento integrado.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

9. 9. Os capítulos do guia educativo incentivam a autoavaliação e a reflexão sobre *
o processo de ensino-aprendizado.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

10. Que observações você gostaria de fazer sobre os capítulos que não foram *
contempladas nas perguntas?

Estilo de escrita apresentado no guia educativo

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

11. 11. A linguagem utilizada no guia educativo é adequada ao público-alvo. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

12. 12. O estilo de escrita do guia educativo é envolvente e estimula o interesse dos leitores. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

13. 13. Os termos técnicos são explicados de forma clara e concisa. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

14. 14. Há variedade de recursos textuais, como exemplos, analogias e ilustrações. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

15. 15. Que observações você gostaria de fazer sobre a linguagem do guia educativo que não foram contempladas nas perguntas? *

Conteúdo apresentado no guia educativo

16. 16. Você já estava familiarizado/a com o conteúdo do guia educativo. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

17. 17. O conteúdo dos capítulos é preciso, atualizado e relevante para o público-alvo. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

18. 18. O conteúdo é apresentado de forma clara e acessível. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

19. 19. Há exemplos e atividades práticas que auxiliam na aplicação do conhecimento adquirido. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

20. 20. O conteúdo é adequado ao nível de conhecimento do público-alvo. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

21. 21. Que observações você gostaria de fazer sobre o conteúdo do produto educacional que não foram contempladas nas perguntas? *

Propostas didáticas apresentadas no guia educativo

22. 22. As propostas de atividades são aplicáveis as suas aulas de inglês instrumental. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

23. 23. As propostas de atividades podem ser adaptadas para realidades distintas, *
caso necessário.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

24. 24. As propostas didáticas do guia educativo são relevantes para as aulas de *
inglês instrumental.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

25. 25. Há interesse em aplicar algumas/ todas as atividades trazidas pelo guia *
educativo em sala de aula.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

26. 26. Que observações você gostaria de fazer sobre as propostas didáticas do *
guia educativo que não foram contempladas nas perguntas?

Criticidade apresentada no guia educativo

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

27. 27. O guia educativo promove a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades do público-alvo (docentes). *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

28. 28. O guia educativo promove o pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

29. 29. O guia educativo promove a conexão entre o aprendizado escolar e o mundo real. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

30. 30. O guia educativo oferece espaço para a reflexão e o debate. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo totalmente

10/04/2025, 17:51

Avaliação do Produto Educacional "Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental"

31. 31. O guia educativo incentiva a colaboração e o trabalho em equipe. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente

32. 32. Que observações você gostaria de fazer sobre a criticidade do guia educativo que não foram contempladas nas perguntas? *

Críticas e Sugestões

33. 33. Fica reservado um espaço para suas críticas e sugestões. Pedimos que, por gentileza, não deixe de responder esta seção, caso haja algo a dizer. Todas as respostas serão analisadas e podem ser incorporadas ao guia didático, caso sejam pertinentes. Muito obrigada! *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO –
Campus Garanhuns

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos a pesquisadora MARIA VALÉRIA PONTES GUERRA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado “Língua inglesa e formações imaginárias: uma análise dos discursos de estudantes de inglês instrumental no ensino médio integrado”, que está sob a orientação do Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana, cujo objetivo principal visa analisar o discurso de estudantes do 4º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFPE *Campus Garanhuns*, turno matutino, sobre a contribuição do inglês instrumental para a formação profissional dos discentes.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP .

Garanhuns, _____ de _____ de 2024.

Diretor Geral do *Campus Garanhuns*

ANEXO B - LEITURA E DISCUSSÃO DE CARTUNS

English for Specific Purposes - *ESP*

Class 3 - November 6th, 2024.

Read the text

4 reasons why learning English is so important

1. English is the language of international communication

As of 2022 English is the official language of 67 different countries and the most spoken language in the world for both native and non-native speakers. More than 1,100 million people use English every day around the globe. Being able to speak English is not just about being able to communicate with native English speakers, it is the most common second language in the world. If you want to speak to someone from another country the chances are that you will both be speaking English in order to communicate.

2. English is the language of business

English is the dominant business language and it has almost become a necessity for people to speak English if they are to enter the global workforce. Research from all over the world shows that cross-border business communication is most often conducted in English and many international companies expect employees to be either fluent in English or at least be able to communicate effectively if English is their second language.

3. Speaking English gives you access to a world of entertainment

Many of the world's biggest blockbuster films, bestselling books and chart-topping music are published and produced in English. By learning English you will have access to a wealth of entertainment and will be able to have a greater cultural understanding, allowing you to enjoy your movies, novels and favourite playlists even more.

4. Learning English gives you access to more of the internet

According to a report by Education First, English is the language of the internet. In 2022 it was estimated that 5 billion people – almost 65% of the world's population – used the internet, with 170 million new users added in the last year alone. And English is the most common language online, used by 6 million of the top 10 million websites – over 60% of the entire internet's sites.

Disponível em <<https://www.elc-schools.com/blog/4-reasons-why-learning-english-is-so-important>> Acesso em 22 out 2024. Adaptado.

2. Observe o título. Qual o objetivo do texto?

3. Que argumentos sustentam a afirmação do título?

4. Que recursos o texto traz para convencer o leitor sobre os seus argumentos?

5. Você concorda com todos os pontos levantados? Justifique sua resposta.

6. Liste 5 palavras que você não conhecia antes da leitura e seus respectivos significados. Destaque-as no texto.

7. Liste 5 palavras que se assemelham à palavras em português e possuem o mesmo significado. Destaque-as no texto.

8. Liste 2 palavras que se assemelham À palavras em português, porém, com significados distintos. Destaque-as no texto. Quais suas respectivas traduções?

9. Trabalho em grupo (utilize o espaço abaixo e o verso para suas anotações).

Analise os cartuns e responda no verso.



Disponível em: <<https://www.cartoonstock.com/cartoon?searchID=CS468617>> Acesso em 22 out 2024



Disponível em: <<https://www.cartoonstock.com/cartoon?searchID=CS169189>> Acesso em 22 out 2024



Disponível em: <<https://www.cartoonstock.com/cartoon?searchID=CS133761>> Acesso em 22 out 2024

1. No 1º cartum, que situação a imagem retrata?
2. Qual a razão da desqualificação da candidata?
3. É possível afirmar que Ayapaneco é um conhecimento inútil?
4. Qual a crítica trazida pelo cartum? Ela pode ser comparada à sua realidade? Justifique.

5. No 2º cartum, vemos uma sinalização. Você consegue identificar o idioma utilizado? O que quer dizer?
6. Dado o conteúdo da mensagem, como você classificaria essa informação?
7. Não saber o idioma da mensagem faz a diferença, nesse caso?
8. O que justifica o comentário dos homens? Eles têm razão? Desenvolva.
9. Qual a crítica trazida pelo cartum? Ela pode ser comparada à sua realidade? Justifique.

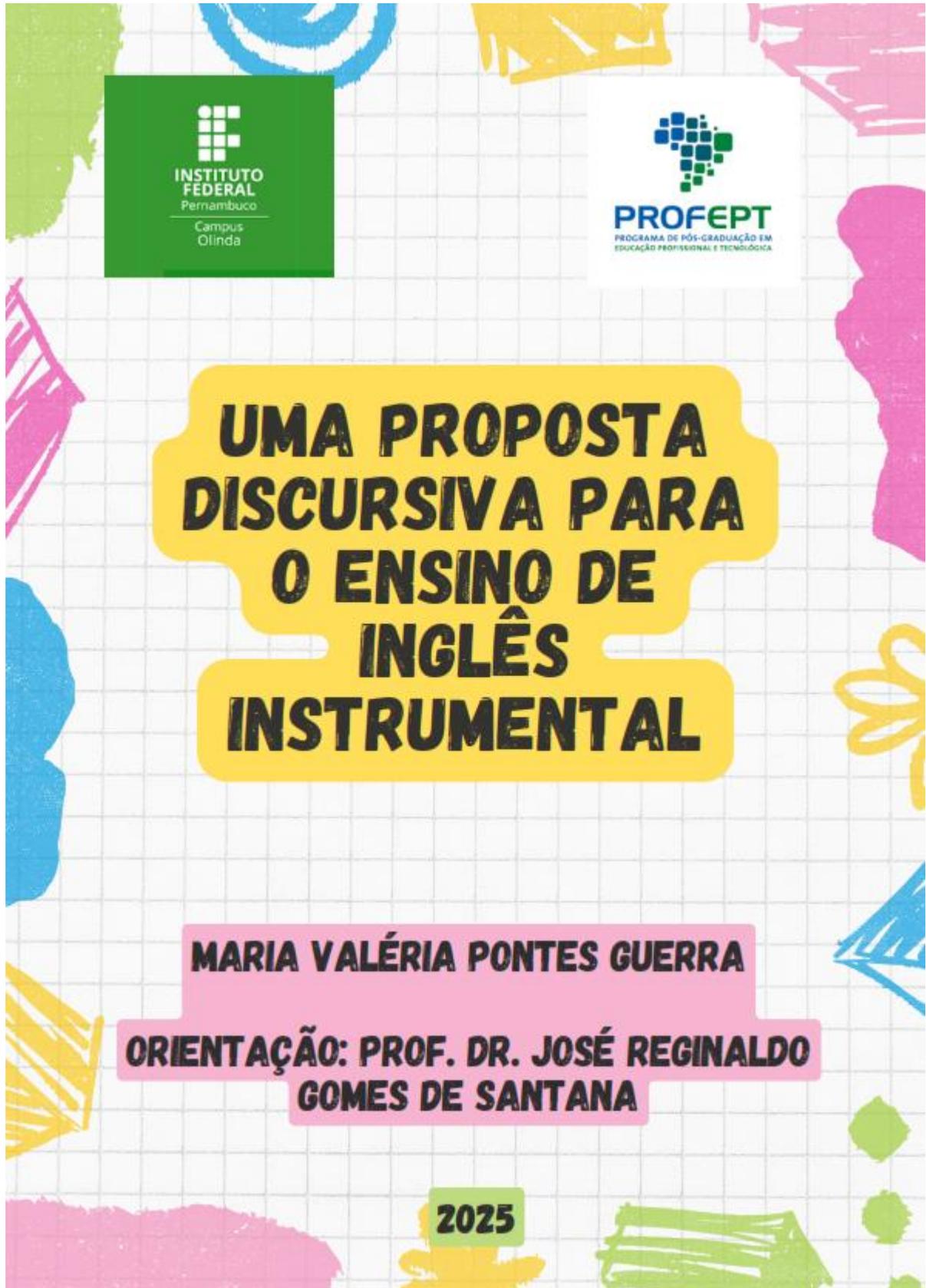
10. No 3º cartum, o casal aparenta estar diante de uma situação desafiadora. Qual é?
11. Qual foi a solução encontrada?
12. Qual a crítica trazida pelo cartum? Ela pode ser comparada à sua realidade? Justifique.

13. Apesar das diferentes situações, o que os cartuns têm em comum?
14. Como isso pode ser percebido no nosso cotidiano?
15. Na sua opinião, de que forma podemos vivenciar uma língua estrangeira de forma crítica?





ANEXO C – PRODUTO EDUCACIONAL



Copyright © by 2025
 Maria Valéria Pontes Guerra
 José Reginaldo Gomes de Santana

Revisão: Maria Valéria Pontes Guerra
 José Reginaldo Gomes de Santana

G934p Guerra, Maria Valéria Pontes.

Uma proposta discursiva para o ensino de Inglês Instrumental. / Maria Valéria Pontes Guerra. – Olinda, PE: O autor, 2025.
 29 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana.

Produto Educacional: Guia Didático. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPI/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências.

1. Educação - Língua Inglesa 2. Inglês instrumental. 3. Processo ensino aprendizagem. 4. Formação Omnilateral. 5. Análise do Discurso. 6. Ensino Médio Integrado. 7. Educação Profissional e Tecnológica. I. Santana, José Reginaldo Gomes de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

428.07

CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte
 Bibliotecária: Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789



THIS WORK © 2025 BY MARIA VALÉRIA PONTES GUERRA IS LICENSED UNDER CREATIVE COMMONS ATTRIBUTION–NONCOMMERCIAL 4.0 INTERNATIONAL

APRESENTAÇÃO

CARO DOCENTE,

Este guia foi elaborado como Produto Educacional da pesquisa intitulada “Língua Inglesa e Formações Imaginárias: uma análise dos discursos de estudantes de inglês instrumental no Ensino Médio Integrado (EMI)”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPE, Campus Olinda.

O guia é fruto de reflexões acerca das atividades aplicadas com os estudantes da disciplina de inglês instrumental no EMI, que foram desenvolvidas a partir de um olhar discursivo, visando trabalhar a teia de sentidos que habita os dizeres sobre a língua inglesa (LI).

Para facilitar a compreensão dos conceitos e das atividades, o guia obedece à seguinte divisão: 1) Conhecendo a Análise de Discurso e seus principais conceitos; 2) O inglês instrumental; 3) Atividades sugeridas; 4) Considerações Finais; 5) Referências.

Dessa forma, espera-se que este material contribua com reflexões e ideias para o ensino/aprendizagem da língua inglesa instrumental, e, com suas devidas adaptações, também colabore com a LI em outras modalidades/séries, além de outras línguas estrangeiras, apontando para a necessidade de um espaço de debates sobre a língua, para, assim, mobilizar sentidos outros na formação dos jovens.

BONS ESTUDOS!



LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	ANTONIETA CELANI..... 13
IMAGEM 2	MICHEL PÊCHEUX..... 13
IMAGEM 3	PADLET DA ATIVIDADE 4..... 25
IMAGEM 4	QR CODE DA ATIVIDADE 4..... 25

SUMÁRIO

1 CONHECENDO A ANÁLISE DE DISCURSO E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS.....	5
1.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	6
1.2 A PARÁFRASE, A POLISSEMIA E O ESQUECIMENTO.....	7
1.3 AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS.....	8
1.4 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS.....	9
2 O INGLÊS INSTRUMENTAL.....	10
2.1 O INGLÊS INSTRUMENTAL NO BRASIL.....	11
3 ABORDANDO O INGLÊS INSTRUMENTAL DISCURSIVAMENTE.....	14
4 SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO DISCURSIVA E ATIVIDADES.....	16
4.1 ATIVIDADE 1.....	17
4.2 ATIVIDADE 2.....	19
4.3 ATIVIDADE 3.....	21
4.4 ATIVIDADE 4.....	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	27

1 CONHECENDO A ANÁLISE DE DISCURSO E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

Você está familiarizado com a Análise de Discurso Pecheutiana (AD)? Neste capítulo, vamos falar um pouco sobre ela de maneira concisa, para que você entenda o papel da AD na elaboração das atividades da disciplina de língua inglesa instrumental.



Embasado pelos estudos da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso Francesa, ou Pecheutiana (também conhecida como AD), concebe o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” (1997, p. 81), “sentidos que se constituem na relação com o linguístico, mas que não se restringem à estrutura da língua” (Silva, 2022, p. 37).

Para a AD, um discurso nunca é neutro. Ele se inscreve na história e na ideologia, cujas ressonâncias se materializam na linguagem.

Ao abordar uma disciplina como o inglês instrumental pelo viés discursivo, busca-se estimular a “compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder” que acontecem no interior do discurso, ao se “ensinar a ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto” (Orlandi, 2005, p. 10).

De acordo com a AD, o sujeito se insere em certa conjuntura histórico-social e ideológica que afeta seus dizeres. “O contexto ou a situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão” (Pêcheux, 1997, p. 75), o que nos leva a um conceito fundamental para a teoria: as condições de produção.

1.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Orlandi (2015, p. 28) divide as condições de produção em sentido restrito ou amplo.

Sentido restrito: leva-se em consideração um contexto mais íntimo e circunstancial.

Sentido amplo: refere-se aos contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos em que os sujeitos se inserem e o imaginário que os toca.

Para que as condições de produção produzam sentidos, acessa-se o já-dito, isto é, a memória discursiva denominada de interdiscurso, que se encontra fora do subjetivo - portanto, não se trata das lembranças de vida de cada pessoa, mas “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2015, p. 29).

Isso quer dizer que, por se tratar da materialidade de um processo histórico e ideológico, o sujeito nunca é a fonte do seu dizer, pois o discurso não é uma produção individual e autônoma, mas um efeito de múltiplas determinações sociais, culturais e históricas. O sujeito, ao falar, ocupa posições discursivas que já estão inscritas em um campo de saber, e suas palavras são ressonâncias de vozes e significados que o precedem.



QUAIS AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DISCURSIVA QUE IREI TRABALHAR NO TEXTO?

QUE ELEMENTOS POSSO IDENTIFICAR COMO UM JÁ-DITO ANTES E EM OUTRO LUGAR?

COMO FUNCIONAM ESSES JÁ-DITOS (E NÃO-DITOS) NO TEXTO?

1.2 A PARÁFRASE, A POLISSEMIA E O ESQUECIMENTO

Para Orlandi (2015, p. 29), o interdiscurso refere-se à memória do dizer. Mas como essa memória funciona?

O interdiscurso recorre a dois processos para a produção de sentidos: a **paráfrase** e a **polissemia**.

Os processos parafrásticos recorrem à memória, ao que sempre está disponível no espaço do dizer. Em outras palavras, permitem que algo seja dito de outras maneiras.

Já nos processos polissêmicos, as múltiplas significações ganham espaço e possibilitam o equívoco, ou seja, uma troca de palavras que pode causar ruídos entre os interlocutores, mas que ainda permanece atravessada pelos jogos de poder travados no interior do discurso.

Dessa maneira, “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam” (Orlandi, 2015, p. 34).

Da mesma forma que a memória se constitui como um recurso de produção de sentido, o esquecimento no discurso também possui papel fundamental para o mesmo propósito. O esquecimento pode ser ideológico, quando o sujeito enxerga-se como fonte daquele dizer e enunciativo quando o sujeito “escolhe” o que será dito. Reconhecendo a existência de outras formas de dizer algo, é possível reconhecer o não-dito no discurso.

FOOD FOR THOUGHT



**DE QUE OUTRO MODO ESSE DIZER
PODE SER DITO?**

**QUE OUTROS SENTIDOS PODEM SER
APREENDIDOS NESSE DIZER?**

**A PARTIR DESSE DIZER, O QUE NÃO FOI DITO?
QUAL A RAZÃO PARA ESSA ESCOLHA?**

1.3 AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

As formações imaginárias são fundamentais para a construção sócio-histórica de imagens dos sujeitos em determinado contexto discursivo. Segundo Silva et al. (2022, p. 53), “trata-se, portanto, de uma projeção construída historicamente e socialmente, mas que se materializa no discurso a partir das posições em jogo dos sujeitos”. Em AD, não se aborda o sujeito físico e socialmente reconhecido, mas imagens provenientes de projeções, as suas posições, que variam de acordo com as condições de produção.

Podemos assumir diversas posições-sujeito, interpeladas ideologicamente: sujeito-estudante, sujeito-docente, sujeito-pesquisador, sujeito-mãe, sujeito-filha, etc., e o nosso interlocutor terá uma imagem dessas formações sociais por meio do mecanismo de antecipação, isto é, existe uma previsão do que será dito a partir do que se espera de determinada formação imaginária. Por exemplo, para um mesmo sujeito, as posições professor-estudante e filha-mãe ocupam posicionamentos discursivos diferentes.

Esse lugar de onde fala o sujeito (lugar social) carrega relações de força que, projetadas no discurso, deixam de ser empíricas e passam a constituir as posições dos sujeitos discursivos.

FOOD FOR THOUGHT



INVERTENDO AS POSIÇÕES-SUJEITO, HAVERIA ALGUMA ALTERAÇÃO NO DIÁLOGO TRAVADO? CONSIDERE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO!

EM SEU GESTO DE INTERPRETAÇÃO, QUAL A CARGA POLISSÊMICA PRESENTE NOS DISCURSOS?

OBSERVE A POSIÇÃO-SUJEITO DOS PERSONAGENS. O QUE PODEMOS ANTECIPAR COM RELAÇÃO AOS SEUS DISCURSOS?

1.4 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

De acordo com Pêcheux (1995, p. 160), a formação discursiva (FD) é definida como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Para compreender melhor esse conceito na prática, pense em você, enquanto docente, e nos seus estudantes. Em uma formação discursiva do ambiente escolar, cabe ao professor discursos sobre pontualidade, assiduidade, as tarefas, as provas, etc. Já dos estudantes, espera-se que respondam à chamada, tirem suas dúvidas, façam o que foi pedido, não bagunchem, não atrapalhem a aula, etc.

É da FD que procedem os sentidos que...

[...] representam no dizer as formações ideológicas, as quais, por sua vez, são uma consequência das posições de classes em uma formação social. Em seu conjunto, as formações discursivas compõem o interdiscurso (Silva et al., 2022, p. 79).

FOOD FOR THOUGHT



QUE FORMAÇÕES DISCURSIVAS PODEM SER IDENTIFICADAS NO TEXTO?

QUE OUTROS DIZERES ESTÃO ASSOCIADOS ÀS FORMAÇÕES DISCURSIVAS IDENTIFICADAS?

EM SEU GESTO DE INTERPRETAÇÃO, A QUE FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS SE FILIAM ÀS FDS IDENTIFICADAS?

2 O INGLÊS INSTRUMENTAL

Você sabe como surgiu o inglês para fins específicos? Como ele chegou ao Brasil? Qual seu grande objetivo? Vamos falar um pouco sobre isso no capítulo 2.



Segundo Hutchinson e Waters (1991), após a Segunda Guerra Mundial, o crescimento econômico estadunidense, por meio da exportação de suas tecnologias e produtos, fez surgir a necessidade de leitura rápida de manuais de instrução, bem como uma linguagem própria para conversação em acordos comerciais. O inglês começava a ganhar espaço como língua mundial e, diante dessa realidade, surgiu o English for Specific Purposes (ESP), Inglês para Fins Específicos (IFE). Nesse período, a linguística passou a dar maior atenção à língua em situações comunicativas, deixando de focar apenas em seus aspectos descritivos e gramaticais (Widdowson, 1978).

Hutchinson e Waters (1991) reforçam que o IFE não é um produto, mas, sim, uma abordagem focada nas necessidades do estudante. A metodologia e o conteúdo devem ser escolhidos conforme os objetivos estabelecidos.

FOOD FOR THOUGHT



VOCÊ, DOCENTE, REFLETE SOBRE AS NECESSIDADES DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA DE INGLÊS INSTRUMENTAL?

VOCÊ, DOCENTE, CONVERSA COM OS ESTUDANTES SOBRE ESSAS NECESSIDADES?

A METODOLOGIA E O CONTEÚDO QUE VOCÊ UTILIZA ATENDE À FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS?

2.1 O INGLÊS INSTRUMENTAL NO BRASIL

No Brasil, a demanda por leitura de textos técnicos e acadêmicos mobilizou a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a criar o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras em 1980, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani, em parceria com o British Council.

De acordo com pesquisas realizadas pelo grupo, a habilidade da leitura era a mais solicitada no meio acadêmico. O projeto ofereceu seminários formativos para professores de todo o país. Dando suporte ao projeto, surgiram o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (Cepril) e a revista *The ESpecialist*, referência na divulgação de pesquisas na área.

Sobre o projeto, a professora Celani (s.d.) conta que no primeiro seminário nacional do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, realizado em 1980, especialistas como Tony Deyes, John Holmes e Mike Scott, juntamente com coordenadores de vinte universidades, definiram que o desenvolvimento de professores seria implementado, em sua maioria, por meio de seminários regionais e locais. Ainda segundo a autora,



Um dos resultados desses seminários foi a constatação da necessidade de se estabelecerem tópicos para uma espécie de "cardápio" para uso naqueles seminários nas diferentes Universidades e também para servirem de material básico de apoio para o Projeto em geral. Assim nasceram os "Working Papers" (Celani, s.d.).

Devido à decisão do Projeto de não elaborar um livro didático central, os materiais desenvolvidos desempenharam um papel de extrema importância, destoando da prática comum em projetos semelhantes, já que, ressaltou Celani (s.d.), “a posição do Projeto brasileiro em relação à formação de professores era a de se privilegiar o processo e não ensinar a fazer uso de um produto”. Por fim, Após a consolidação de uma base mais robusta, o Projeto desenvolveu os 'Resource Packages' para exemplificar os princípios que os membros deveriam ter compreendido. Consequentemente, entre 1981 e 1989, foram produzidos os Working Papers.

Atualmente, O Cepril oferece uma variedade de recursos para pesquisa em Linguística Aplicada, incluindo bancos de dados eletrônicos de projetos do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP e um acervo bibliográfico abrangente com livros, dissertações, teses e periódicos científicos. A partir de 2004, o acervo bibliográfico foi digitalizado e conectado à Biblioteca Central da PUC/SP, ampliando sua acessibilidade. Para as pesquisas em inglês instrumental, o acervo segue “como testemunho do pensamento em um momento da história do ensino de línguas instrumentais no Brasil” (Celani, s.d.).

Pela demanda existente no círculo acadêmico, o inglês instrumental, como ficou conhecido o ESP aqui no Brasil, acabou tendo sua imagem vinculada ao ensino de técnicas de leitura, muitas vezes sem compromisso com a formação crítica dos estudantes. O ESP não surgiu necessariamente para atender demandas de leitura, mas de qualquer que seja a necessidade do estudante. Portanto, outras habilidades podem ser trabalhadas para fins específicos, por exemplo, aqueles que necessitam de maior desenvolvimento na habilidade da fala, como discentes do curso de Turismo ou Letras.

Acreditamos que a abordagem discursiva traga contribuições significativas ao ensino de inglês instrumental, pois mediante a análise de como o discurso constrói significados e representa o mundo, os estudantes podem identificar os pressupostos subjacentes, as relações de poder e os efeitos de sentido presentes em textos acadêmicos, técnicos e profissionais.



IMAGEM 1: PROF.ª M.ª ANTONIETA CELANI
FONTE: PUC/SP, 2018



IMAGEM 2: MICHEL PÉCHEUX
FONTE: DARQ, 2020

**AO PENSAR NO MATERIAL DIDÁTICO,
VOCÊ LEVA EM CONTA O PERFIL PROFISSIONAL
DO CURSO NO QUAL ENSINA?**

**VOCÊ FOCA APENAS NA LEITURA DE TEXTOS OU
TAMBÉM TRABALHA OUTRAS HABILIDADES?**

**A DISCUSSÃO SEMÂNTICA DOS TEXTOS TEM ESPAÇO
NAS SUAS AULAS DE INGLÊS INSTRUMENTAL?**

1 DISPONÍVEL EM <[HTTPS://J.PUCSP.BR/SITES/DEFAULT/FILES/AGENDA/CELANI.JP0](https://j.pucsp.br/sites/default/files/agenda/celani.jp0)>.

2 DISPONÍVEL EM <[HTTPS://WWW.UFROS.BR/DARQ/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/08/DBVLY7KXCAAZ40H-EDITED.JP0](https://www.ufros.br/darq/wp-content/uploads/2020/08/dbvly7kxcaaz40h-edited.jp0)>

3 ABORDANDO O INGLÊS INSTRUMENTAL DISCURSIVAMENTE

Alguma dúvida sobre o que foi visto até agora?
Qualquer coisa, volta e revisa o conteúdo!
Chegamos ao ponto de encontro dos tópicos 1 e 2!



Agora que você está familiarizado com conceitos importantes da AD e com os reais objetivos do inglês instrumental, vamos tentar articular os saberes acerca da Análise de Discurso para pensar como nossos estudantes podem se beneficiar dessa proposta de abordagem nas aulas de inglês instrumental.

Em relação à incursão da AD no campo do Ensino, Indursky (2011) afirma que...

[...] não se trata de substituir os estudos morfológicos ou sintáticos pelos discursivos, mas de associar a Análise de Discurso às análises linguísticas, para, num primeiro momento, contrastar os estudos formais com os estudos semânticos e, num segundo momento, colocá-los em posição de complementaridade (Indursky (2011, p. 331)

Dessa forma, o professor poderá trabalhar, por meio de uma interface, as mesmas marcas da língua e seus funcionamento linguístico e discursivo (Indursky, 2011).

Certamente, seus estudantes possuem uma opinião acerca da língua inglesa. Em nosso cotidiano, somos bombardeados por textos em inglês que circulam socialmente: propagandas de cursos de línguas, filmes, séries, música, aplicativos diversos, jogos, aulas na escola, trabalho, dentre muitos outros. Vivemos em uma sociedade capitalista e nela memórias discursivas sobre a língua estão constantemente nos interpelando. Daróz (2015), ao pensar a influência desses dizeres no ambiente escolar, reitera que...



[...] compreendemos que os discursos circulantes concernentes ao imaginário de língua inglesa, frequentemente significada numa perspectiva utilitarista, são regularizados na memória coletiva. Muitas vezes tais sentidos são legitimados pela instituição escolar e ressoam no discurso do aluno interferindo em sua aprendizagem à língua inglesa (Daróz 2015, p. 192).

Celada (2008, p. 147) acredita que a abordagem discursiva deve ser norteada a partir de um trabalho envolvendo “a relação sujeito/sentido, sujeito/memória discursiva, pensando a língua como “dimensões da relação sujeito/linguagem”. Se o aluno não se inscreve em determinada língua, a produção de sentidos, bem como o acesso à memória discursiva compromete a aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva discursiva é “a inscrição do sujeito da enunciação em discursividades da língua-alvo” (Serrani-Infante, 1997, p. 66).

4 SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO DISCURSIVA E ATIVIDADES

Nesta seção, vamos sugerir como trazer o viés discursivo para atividades desenvolvidas na disciplina de inglês instrumental.



Celada (2008) nos traz duas observações importantes acerca da abordagem discursiva no ensino de uma língua estrangeira:

- a) o processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como de assujeitamento, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz;
- b) esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistência, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido (Celada, 2008, p. 149).

O professor, ao conduzir o pensamento discursivo-analítico, estimulará a desconstrução de discursos dominantes, desafiando os estudantes a questionarem as evidências e a explorarem as fissuras do discurso. As provocações do professor funcionam como dispositivos que revelam as relações de poder e as contradições que sustentam os discursos hegemônicos, abrindo espaço para a emergência de novos dizeres e para a construção de um senso crítico que se opõe à ordem discursiva estabelecida.

4.1 ATIVIDADE 1

SOBRE A ATIVIDADE

A atividade I foi elaborada a partir de uma propaganda em vídeo de curso livre de língua inglesa. Inicialmente, foi feito um jogo de adivinhação, para que os alunos se familiarizassem com o personagem famoso do vídeo, o ator Bruce Willis, conhecido por seus filmes de ação. Em seguida, os estudantes assistiram ao vídeo sem áudio. A ideia era apresentar as condições de produção daquela situação discursiva.

Em seguida, os grupos montaram diálogos possíveis, apresentando no formato de sincronização labial, junto ao vídeo. Como o discurso não se limita à língua falada, já é possível observar marcas inerentes às formações ideológicas referentes aos dizeres que circulam no ambiente social dos alunos, bem como o não dito.

Depois, o diálogo original é apresentado e realiza-se a atividade da ficha, que, além de trabalhar conteúdos da disciplina, traz discussões que possibilitarão reflexões sobre como o discurso dominante e estabilizado sobre a língua inglesa normaliza determinadas tomadas de posição, apagando outras línguas (inclusive a materna) e suas possibilidades.

AO DOCENTE

Nesta atividade, o processo polissêmico do discurso nos permite observar que a situação também seria bem resolvida se o Bruce Willis falasse a língua dos personagens brasileiros. No entanto, como há a interpelação pela ideologia dominante, que normaliza o discurso da "obrigatoriedade" de aprender e falar inglês, esse sentido é apagado:



Produz-se o que parece ser uma hierarquização entre línguas, de modo que, no discurso da mídia, a língua inglesa ocupa uma posição superior à da língua portuguesa, porque é referida como a língua necessária no mundo contemporâneo (Grigoletto, 2007, p. 224).

4.1 ATIVIDADE 1

English for Specific Purposes - ESP

Class 1 - Octol

1. Ouça e acompanhe a transcrição do vídeo

<<https://www.youtube.com/watch?v=uolMKNdKLCg>>.

Boy 1: Cara! É o Bruce Willis!

Boy 1: Como é que a gente vai sair daqui?

Boy 2: Se...Seu Bruce, como é que *me e,e,c, he* vamos sair do avião, *the avion*?

BW: *The parachute!*

Boy 2: Chute?

BW: *Get the f*\$%0@!% parachute!*

Boy 2: Acho que é pra chutar isso aí!

BW: *Go! Go! Go!*

Boy 2: É pra chutar isso no gol!

(BW jumps. Airplane crashes)



Figura 1¹

2. Identifique os *false friends*. Qual o significado deles em português? _____
3. Como ficaria a frase perguntada pelo *boy 2* em inglês? Haveria outra forma de comunicação além da fala naquela situação? _____
4. Discuta as seguintes questões com o seu grupo (anotem as respostas para não esquecer!)
 - a. Qual o gênero textual trazido pelo vídeo? a) trailer b) propaganda c) videoclipe musical?
 - b. Qual o objetivo do vídeo?
 - c. É possível compreender o que se passa no vídeo sem o áudio? Por quê?
 - d. O vídeo aponta algum culpado pelo ocorrido? Por quê?
 - e. No vídeo, que alternativa é sugerida para que a história tenha um desfecho diferente?
 - f. Você concorda com a opinião emitida acima? Que outra possibilidade poderia trazer um “final feliz”?
 - g. Em sua opinião, qual seria a solução mais simples para o problema? Há algum impedimento para que ela ocorra?

¹ Figura 1 disponível em <https://classic.exame.com/wp-content/uploads/2016/09/size_960_16_9_bruce_willis1.jpg?quality=70&strip=info&w=960>

4.2 ATIVIDADE 2

SOBRE A ATIVIDADE

Após a primeira instigação, segue-se com um texto escrito. Trata-se de outra propaganda que traz motivos para aprender a língua inglesa. Para a leitura, é possível recorrer às estratégias *skimming* e *scanning*, dentre outros aspectos linguísticos. As respostas são socializadas.

Em seguida, a turma é dividida em pequenos grupos “A” e “B”. Os grupos “A” devem pensar em mais dois argumentos que apoiem os trazidos pelo texto. E os grupos “B” precisam trazer dois contra-argumentos. Dá-se um tempo para que os grupos debatam. Antes da socialização, devem ser escolhidos quatro discentes, dois de cada letra, e estes formarão um novo grupo, que ouvirá os discursos e precisará decidir que dizeres estão mais alinhados com a sua realidade, justificando sua escolha.



AO DOCENTE

Em seu gesto de interpretação, o professor identificará possíveis marcas discursivas inerentes aos dizeres dominantes sobre a língua inglesa. Durante a exposição das ideias, certas posições discursivas poderão se revelar e serão importantes para desestabilizar efeitos de sentido que turvam a percepção da ação ideológica no texto. É primordial para o analista compreender que o discurso não é transparente, nem unívoco, nem fechado sobre si mesmo. Ele é atravessado por contradições, lacunas, silêncios, retomadas, deslocamentos, que o constituem como um espaço de luta e de negociação de sentidos.

Em suma, espera-se que os estudantes caminhem para a percepção de que “todo discurso deve ser referido a uma formação ideológica, isto é, há uma relação necessária entre discurso e ideologia (Orlandi, 2009, p. 224)”.

4.2 ATIVIDADE 2

English for Specific Purposes - ESP

Class 3 - Novem

Read the text

4 reasons why learning English is so important

1. English is the language of international communication

As of 2022 English is the official language of 67 different countries and the most spoken language in the world for both native and non-native speakers. More than 1,100 million people use English every day around the globe. Being able to speak English is not just about being able to communicate with native English speakers, it is the most common second language in the world. If you want to speak to someone from another country the chances are that you will both be speaking English in order to communicate.

2. English is the language of business

English is the dominant business language and it has almost become a necessity for people to speak English if they are to enter the global workforce. Research from all over the world shows that cross-border business communication is most often conducted in English and many international companies expect employees to be either fluent in English or at least be able to communicate effectively if English is their second language.

3. Speaking English gives you access to a world of entertainment

Many of the world's biggest blockbuster films, bestselling books and chart-topping music are published and produced in English. By learning English you will have access to a wealth of entertainment and will be able to have a greater cultural understanding, allowing you to enjoy your movies, novels and favourite playlists even more.

4. Learning English gives you access to more of the internet

According to a report by Education First, English is the language of the internet. In 2022 it was estimated that 5 billion people – almost 65% of the world's population – used the internet, with 170 million new users added in the last year alone. And English is the most common language online, used by 6 million of the top 10 million websites – over 60% of the entire internet's sites.

Disponível em

<<https://www.elc-schools.com/blog/4-reasons-why-learning-english-is-so-important>>

Acesso em 22 out 2024. Adaptado.

4.3 ATIVIDADE 3

SOBRE A ATIVIDADE

Previamente, já foram mobilizados dizeres sobre a língua inglesa, presentes não só no discurso dominante, mas também em suas resistências. A atividade 3 vai trazer outra posição discursiva: a do estrangeiro. Outra camada discursiva estará presente, já que serão trabalhadas tirinhas, gênero discursivo que se caracteriza por uma abordagem crítica e satírica.

Mais uma vez, é sugerido que os estudantes sejam divididos em grupos. O professor pode trabalhar conteúdos da disciplina, conforme sua necessidade. Abordar o gênero tirinha vai trazer mais subsídios para que os estudantes aprofundem suas análises. As perguntas do exercício servem para que, ao pensar nas respostas, os estudantes já expostos às fissuras presentes no discurso dominante possam mobilizar o que está nas entrelinhas dos dizeres dos personagens.

AO DOCENTE

Embora as perguntas pareçam repetitivas, é importante compreender que, para a AD, a linguagem não é transparente e os sentidos não são fixos, nem unívocos. O discurso é um espaço complexo e dinâmico, palco de embates de poder, no qual sentidos são produzidos, negociados e transformados. Com diferentes condições de produção e posições-sujeito em jogo, os discentes podem ir por vias de sentido diversas.

Sabemos que o discurso nunca é neutro, nem mesmo o posicionamento docente, já que também se trata de um sujeito atravessado por formações discursivas e ideológicas. Cabe ao pesquisador ter ciência dessa posição e suas implicações, para que reconheça a natureza interpretativa da análise de discurso.

Para Orlandi (2015), a interpretação aparece em dois momentos da análise:

- a) o analista, ao descrever o gesto interpretativo do sujeito falante, analisa a construção de sentido que este realiza, revelando as camadas de significado presentes no discurso;
- b) o analista, ao descrever o discurso, inevitavelmente se envolve na interpretação. Para isso, utiliza um arcabouço teórico que lhe permite mediar entre a descrição e a interpretação, produzindo um deslocamento que revela as condições de produção de sentido.

O docente não deve esquecer que está inserido em uma relação de poder, e que, nessas condições de produção (o ambiente escolar), o discurso do estudante é também “um discurso oprimido, tendo outros elementos que geram sua submissão ao discurso do professor” (Serrani-Infante, 2003, p. 295).

É preciso deixar claro que, na Análise de Discurso, não há certo ou errado, mas, sim, “o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (Orlandi, 2015, p. 57). Dessa maneira, a mediação das atividades não deve ser conduzida para a repressão de discursos, mas para guiar os discentes na travessia do efeito de transparência da linguagem (Orlandi, 2015), ou seja, na compreensão daquilo que parece ser, e é, mas, ao mesmo tempo, também é outras coisas.

4.3 ATIVIDADE 3

English for Specific Purposes - ESP

Class - November ____, 2024.

Analyse as cartuns e responda no verso.



Disponível em: <https://www.cartunists.com/cartoon/View.asp?CID=245887> - Acesso em 22 out 2024



Disponível em: <https://www.cartunists.com/cartoon/View.asp?CID=188168> - Acesso em 22 out 2024



Disponível em: <https://www.cartunists.com/cartoon/View.asp?CID=121233> - Acesso em 22 out 2024

1. No 1º cartum, que situação a imagem retrata?
2. Qual a razão da desqualificação da candidata?
3. É possível afirmar que Ayapaneco é um conhecimento inútil?
4. Qual a crítica trazida pelo cartum? Ela pode ser comparada à sua realidade? Justifique.

5. No 2º cartum, vemos uma sinalização. Você consegue identificar o idioma utilizado? O que quer dizer?
6. Dado o conteúdo da mensagem, como você classificaria essa informação?
7. Não saber o idioma da mensagem faz a diferença, nesse caso?
8. O que justifica o comentário dos homens? Eles têm razão? Desenvolva.
9. Qual a crítica trazida pelo cartum? Ela pode ser comparada à sua realidade? Justifique.

10. No 3º cartum, o casal aparenta estar diante de uma situação desafiadora. Qual é?
11. Qual foi a solução encontrada?
12. Qual a crítica trazida pelo cartum? Ela pode ser comparada à sua realidade? Justifique.

13. Apesar das diferentes situações, o que os cartuns têm em comum?
14. Como isso pode ser percebido no nosso cotidiano?
15. Na sua opinião, de que forma podemos vivenciar uma língua estrangeira de forma crítica?

4.4 ATIVIDADE 4

SOBRE A ATIVIDADE

Ao final da atividade 3, é recomendado que se faça um fechamento do ciclo de discussões acerca da língua inglesa. Como a aula do dia já contará com várias reflexões, o docente pode transferir essas colocações para o meio virtual, de forma que os registros não se percam e possam ser retomados na aula seguinte, caso o docente ache necessário levar o debate para o presencial.

Como sugestão, trazemos o site “Padlet”, que possibilita a criação de um mural virtual, no qual os estudantes podem colocar seus dizeres e comentar o os dos colegas. É necessário criar uma conta para participar, o que pode ser feito gratuitamente. No mural, peça aos discentes que completem o enunciado “A língua inglesa é _____, mas _____, além de se engajarem nas demais postagens.

AO DOCENTE

Posteriormente, o docente/pesquisador terá um material interessante para análise e outras pesquisas, e os envolvidos seguirão alimentando o mural, conforme as discussões ganhem corpo no decorrer do ano letivo.

Dessa forma, buscamos expandir o alcance do conteúdo da disciplina de inglês instrumental,



a fim de que esse sujeito-aluno possa ser beneficiado com o gesto de leitura, com o olhar voltado para um desenvolvimento integral do ser humano, não apenas baseado no ensino de regras gramaticais, mas na construção de um sujeito capaz de interpretar as diversas formas de discurso apresentadas na sociedade (Rosa, 2024, s.p.).

4.4 ATIVIDADE 4



IMAGEM 3: PADLET DA ATIVIDADE DE FECHAMENTO
FONTE: ELABORADA PELA AUTORA, 2025.



IMAGEM 4: QR CODE DA ATIVIDADE DE FECHAMENTO
FONTE: ELABORADA PELA AUTORA, 2025.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade capitalista, que tem na língua inglesa um veículo de propagação ideológica e influência geopolítica. Como tal, mercantilizou seu ensino, a partir de um imaginário de língua imprescindível para a inserção dos sujeitos na dita “aldeia global”, ao custo do silenciamento de outras línguas e dizeres.

Diante dessas condições, pensar o discurso e sua materialidade, a língua, em sala de aula, é um ato de resistência, que não só favorece o desenvolvimento do senso crítico, como também a regularização de memórias contra discursivas.

E vamos além: para a AD, instrumentalizar o ensino implica produzir...



[...] um lugar para a escola (o de ensinar para a aplicação utilitária imediata), uma posição-sujeito para o aluno (a de sujeito pragmático, que adquire a língua para uso, e não como sujeito que se constitui na língua) e um sentido para o ensino de línguas (da ordem da transmissão e da instrumentalização do aluno), além de uma dissociação entre saber pedagógico e saber científico, entre língua e produção de conhecimento, língua e reflexão, língua e embates político-sociais, língua e processos de subjetivação, aluno e atribuição de sentidos, ensino (na escola) e reflexão sobre produção de conhecimento (Grigoletto, 2012, p. 317).

Por fim, deixamos essa provocação: quais as implicâncias da “desinstrumentalização” do inglês instrumental?

Esperamos que este guia contribua para o fazer docente, ao trazer novos respiros e desafios no ensino/aprendizagem da língua inglesa e de outras línguas estrangeiras em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

CCAA. Bruce Willis - Parachute. Comercial para o CCAA. [S. l.: s. n.], 2011. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wOGxTwmZ7Mw>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, (37), 145-168, 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.5902/2176148511985>> Acesso em 27 mar. 2025.

CELANI, M.A.A. Os Working Papers e Resource Packages do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Brasil, s.d. Disponível em <<https://www.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/>> Acesso em 4 ago. 2023.

DARÓZ, E. P. Os (não) dizeres sobre a língua inglesa e seu ensino em escolas regulares. Anais do VI SAPPIL - Estudos de Linguagem. Niterói: UFF, no I, 2015, p. 189-198. Disponível em <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/293/146>> Acesso em: 26 mar. 2025.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 9, 2007, p. 213-227.

GRIGOLETTO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de Saber e Posição-Sujeito para o Aluno. *Eutomia - Revista de Literatura e Linguística*. v. 5, n. 9, p. 308-320. USP (São Paulo), jul. 2012.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for Specific Purposes - a learning-centred approach. 6. ed. USA: Cambridge University Press, 1991.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interface. In: Tfouni, L. et al. (orgs.). A Análise do Discurso e suas Interfaces. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). Estudos da Língua(gem). [S. l.], v. I, n. I, p. 9-13, 2005. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ORLANDI, E. P. Sobre tipologia de discurso. In: Orlandi, E. P. A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso. 5ª ed. p. 217-238. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Unicamp: 1997.

ROSA, M. C. Uma análise do discurso do sujeito-aluno sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola. Revista FT, Linguística, Letras e Artes, Volume 29 - Edição 140/NOV 2024 / 17/II/2024. Disponível em <<https://revistaft.com.br/uma-analise-do-discurso-do-sujeito-aluno-sobre-o-ensino-de-lingua-portuguesa-na-escola/>> Acesso em: 30 mar. 2025.

SERRANI-INFANTE, S. Identidades In (formais). Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. Organon, Porto Alegre, v.17, n 35, p.245- 282. 2003.

SILVA, S. D.; LUNKES, F.L.; GARCIA, D.A.; BAALBAKI, A. Análise de discurso, uma introdução. Niterói, RJ: Eduff, 2022.

WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.