



“Aprendendo inglês diferentemente do mesmo jeito”: representações discursivas de *coaches* de idiomas

“*Learning English Differently in the Same Way*”: Discursive Representations of Language Coaches

Cristiane Carvalho de Paula Brito*

*Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais/Brasil
depaulabrito@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7210-6635>

Maria de Fátima Fonseca Guilherme**

**Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais/Brasil
mffguilherme@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4114-9341>

RESUMO: Com base nos estudos em linguística aplicada trans/indisciplinar e em teorias discursivas de linguagem, este artigo investiga representações discursivas de ensino-aprendizagem de inglês de *coaches* de idiomas. Nosso *corpus* é constituído de dizeres enunciados por *coaches*, em vídeos no YouTube, nos quais buscamos regularidades enunciativas e delineamos quatro principais representações, a saber: (1) não se aprende inglês por métodos formais; (2) aprende-se inglês evitando-se a língua materna; (3) aprende-se inglês acreditando-se no próprio potencial; e (4) aprende-se inglês estabelecendo-se metas. Nossas análises apontam para o funcionamento de uma interdiscursividade neoliberalista que se atualiza na suposta novidade trazida pela profissão e reforça o imaginário de ensino-aprendizagem de uma língua outra como processo natural e espontâneo, passível de controle e domínio e, consequentemente, isento de quaisquer conflitos e tensões inerentes ao sujeito de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; ensino-aprendizagem de inglês; neoliberalismo.

ABSTRACT: Based on studies on trans/interdisciplinary applied linguistics and on discursive theories of language, this paper investigates discursive representations of English teaching & learning by language coaches. To this end, this study investigated enunciative regularities in a *corpus* of utterances of English coaches on YouTube videos, delineating four main representations: (1) one does not learn English by formal methods; (2) one learns English by avoiding their mother tongue; (3) one learns English by believing in their own potential; and (4) one learns English by establishing goals. The analyses indicate a neoliberal interdiscursivity that is updated

in the supposed novelty brought by the profession and reinforces the imaginary that teaching and learning a second language is a natural and spontaneous process that can be controlled and mastered, thus exempting any conflicts and tensions inherent to the subject of language.

KEYWORDS: discourse; English teaching-learning; neoliberalism.

1 Introdução

Com visibilidade cada vez maior, o *coaching* tem sido definido por alguns como uma metodologia ou um conjunto de competências a serem desenvolvidas no intuito de se alcançarem objetivos pessoais ou profissionais. Algumas definições encontradas em sites de *coaching* postulam que:

O coaching é uma nova área no mercado de trabalho que sintetizou o que há de melhor na: gestão de negócios e estratégia, filosofia, psicologia positiva e terapia cognitiva. Seu objetivo é beneficiar todos que estão passando por um processo pragmático ou que buscam alcançar objetivos. (SLAC COACHING, 2021)

O coaching, muito mais do que uma profissão, é um estilo de vida e uma habilidade necessária para todos que buscam ampliar suas realizações pessoais e profissionais. (INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING, [2018])

O Coaching é um processo de orientação de pessoas e de equipes em busca de resultados excepcionais, seja no âmbito profissional ou pessoal, onde o Coach ajuda seus clientes – os Coachees – a reduzir a distância entre onde eles estão agora e onde eles querem chegar. O objetivo do Coaching é desenvolver uma parceria com clientes, buscando a vida que eles querem, seus potenciais ocultos e, ainda, recursos para que possam alcançar uma vida plena. (INSTITUTO HOLOS, 2021)

Nesses enunciados, chama-nos a atenção o uso de expressões como “nova área”, “gestão”, “estilo de vida”, “realizações”, “orientação”, “resultados excepcionais”, “clientes” e “vida plena”, as quais constroem, em um movimento de ressonância discursiva, a imagem do *coach* como um profissional interessado em desenvolver holisticamente as competências e habilidades de seus clientes. Em outras palavras, o efeito de sentido que pode ser deflagrado a partir de tais expressões é que se trata de um profissional que oferece um serviço que não se esgota na especificidade da área para a qual foi contratado, antes traz benefícios à vida como um todo.

Se, por um lado, esse novo ramo profissional tem sido recebido com certo entusiasmo; por outro, o crescimento da profissão tem levantado alguns problemas e questionamentos, sobretudo no que diz respeito ao embate com áreas especializadas do saber. No dia 22 de junho de 2019, por exemplo, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou uma reportagem em que trouxe à baila a questão da falta de regulamentação da profissão e mencionou a elaboração de uma proposta que visa criminalizá-la, com vistas a impedir que a atuação de *coaches* venha a trazer prejuízos financeiros e emocionais (MUNIZ, 2019).

No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), os *coaches* de idiomas surgem fortemente no cenário brasileiro como uma proposta outra para aqueles que desejam aprender uma segunda língua. Desse modo, com base nos estudos em linguística aplicada (LA) trans/indisciplinar e em teorias discursivas de linguagem, as quais refutam a transparência do dizer e postulam o caráter sócio-histórico, ideológico e dialógico dos atos enunciativos, visamos, neste trabalho, investigar representações de ensino-aprendizagem de inglês de *coaches* de idiomas. Nosso intuito é buscar compreender em que medida discursividades sobre o *coaching* de idiomas instauram dizeres e práticas que, por sua vez, podem incidir na relação dos sujeitos com as línguas que ensinam-aprendem.

Para isso, passamos a discutir nossa visão acerca de possíveis **enlaces epistemológicos** entre a LA e as teorias do discurso. Em seguida, explicitamos nosso percurso metodológico e analítico e, então, retomamos alguns fios nas considerações finais.

2 Por uma linguística aplicada implicada

Ao situarmo-nos no campo dos estudos em LA trans/indisciplinar, tal como postulado por autores como Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006), não estamos advogando em favor de um mero **rótulo**, mas de uma forma de conceber o fazer científico-acadêmico que, não deixando à margem das pesquisas as noções de poder, ideologia, política e conflito, é responsiva à vida social.

Pensar uma LA nesses termos implica a transgressão de fronteiras epistemológicas e a reconfiguração de uma agenda de pesquisa que contemple o múltiplo, o contraditório, formas outras de se produzir conhecimento, bem como de se considerar qual conhecimento pode ser produzido (e por quem). Szundy e Fabrício (2019, p. 73), ao discutirem alguns percursos epistemológicos característicos de uma abordagem indisciplinar na LA, argumentam, sobretudo a partir das considerações de Moita Lopes e Pennycook, que

[...] transgredir seria 1) entender como discursos hegemônicos sobre raça, sexualidade, gênero, educação, imigração, entre outros ganham estabilidade e valor de verdade – autorizando a discriminação de formas de vida preserváveis e formas de vida descartáveis; e 2) provocar algum tipo de desestabilização em solos epistêmicos “inertes”.

A proposta que aqui desenvolvemos intenta identificar discursividades relativas à língua inglesa, no dizer de *coaches* de idiomas, a fim de problematizar constructos totalizantes e homogêneos sobre linguagem, que incidem na estigmatização e (des)legitimação de modos de falar/saber/aprender a língua, (re)posicionando, conseqüentemente, os falantes (bem como professores e alunos) em lugares mais ou menos privilegiados. Assim, entendemos que essa LA caminha na esteira de teorias discursivas que refutam a transparência da linguagem, compreendendo-a como prática social constituinte/constitutiva dos sujeitos. Em trabalho anterior, ao discutirmos esse **enlace epistemológico**, defendemos que:

A AD nos permite trabalhar com noções que vislumbram a relação língua(gem) sujeito a partir da alteridade. Concebe-se o sujeito não como mero ser racional, dotado de consciência e intenções, mas como efeito de linguagem, sendo, pois, descentrado, cindido, passível de ser capturado não por meio de uma identidade pronta e acabada, e sim por movimentos identificatórios, que se dão por meio da relação com o(s) outro(s)/Outro, resultando em (des) contínuos processos de (des)arranjos de subjetividades. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26)

Desse modo, a investigação das discursividades acerca dos processos de ensino-aprendizagem e de formação de professores pode nos permitir aprofundar a compreensão sobre os sujeitos imbricados nesses processos, já que atribuir sentido ao mundo (ou enunciar sobre o que venha a “ser professor”, “saber língua materna ou estrangeira”, “ser fluente” etc.) implica tomar um posicionamento em relação ao(s) outro(s).

Compreendemos discursividade como um “processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar às ações de ensino-aprendizagem” (GUILHERME, 2017, p. 16). E cremos que a investigação de discursividades que têm constituído um “saber *coaching* de idiomas” abre espaço para a problematização do papel e lugar que têm sido atribuídos à língua inglesa em nosso país. Corroborando vieses colonizadores de ensino-aprendizagem, essas discursividades parecem se afastar de visões que

priorizam o heterogêneo, o corpóreo, o local, as “vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006), caminhando, assim, de forma a manterem estabilizados certos sentidos e posições subjetivas. Por outro lado, o enlace epistemológico entre os estudos transgressivos e indisciplinados em LA e as perspectivas discursivas de linguagem nos permite defender “modos decoloniais” de se ensinar-aprender línguas (bem como de se constituir professor) ao ensinar o questionamento das estruturas hierárquicas de controle do pensar, saber, ser e fazer tão caras ao capitalismo global e à modernidade ocidental (MIGNOLO; WALSH, 2018).

3 Percurso metodológico-analítico

Para a análise das representações discursivas, analisamos três vídeos no YouTube, nos quais os *coaches* enunciam sobre a profissão e o ensino-aprendizagem de inglês. Entendemos que os vídeos são representativos de discursividades sócio-historicamente engendradas e, por essa razão, interessa-nos aqui pensar não nos dizeres de um sujeito empírico, mas naqueles que são possíveis de serem enunciados na posição discursiva de *coach* de idiomas.

No Quadro 1, apresentamos uma breve descrição de cada um deles:

Quadro 1 – Descrição do corpus

Vídeo	Descrição
O que é coaching de idiomas? (O QUE..., 2016)	Vídeo com duração de 1 minuto e 39 segundos, em que uma <i>coach</i> faz uma breve apresentação sobre as ferramentas de <i>coaching</i> e a contribuição do <i>coach</i> de idiomas. Tem cerca de 2.842 visualizações.
Aprenda #Inglês Com Um Coach de #Idiomas (APRENDA..., 2016)	Vídeo com duração de 17 minutos e 48 segundos, em que um <i>coach</i> é entrevistado no intuito de explicar a diferença entre <i>coach</i> e professor de inglês. Tem cerca de 2.479 visualizações.
Aprendendo outro idioma (APRENDENDO..., 2016)	Vídeo com duração de 13 minutos 8 segundos, em que um <i>coach</i> conversa com sua <i>coach</i> de inglês. O propósito do vídeo é falar sobre as dificuldades comumente encontradas para se falar/aprender inglês. Tem cerca de 671 visualizações.

Fonte: elaboração própria.

No que concerne ao percurso metodológico para a análise do corpus, fizemos primeiramente a transcrição dos vídeos.¹ Em seguida, buscamos regularidades enunciativas em torno desse acontecimento discursivo que apontassem para a mobilização de uma memória discursiva na qual os sujeitos se filiam para enunciar.

¹ A transcrição foi feita a partir das convenções de transcrição estabelecidas em Guilherme (2008).

A partir dessas regularidades, matrizes discursivas foram construídas em torno dos efeitos de sentidos e das ressonâncias discursivas que puderam ser apreendidos e que levaram à percepção de determinadas representações. Delineamos quatro principais representações acerca da aprendizagem de LI, as quais são atravessadas por discursividades que se imbricam e se interconstituem e que aqui foram separadas para que pudéssemos, por razões didáticas, apresentar nosso gesto analítico e interpretativo sobre os dizeres enunciados nos vídeos investigados.

Apesar de ressaltarmos que estamos lançando um olhar para representações sobre a aprendizagem de LI, entendemos que o ensino se encontra também imbricado/implicado nos dizeres, uma vez que o *coach* – ainda que por vezes denegando a posição de professor – assume o lugar de quem ensina a língua estrangeira. Em outras palavras, é sobre o processo de ensino-aprendizagem que se enuncia, evocando-se vozes sócio-históricas que acenam para o que (não) pode e (não) deve ser dito a esse respeito. Passemos, pois, à análise e discussão das representações.

3.1 Primeira representação: não se aprende inglês por métodos formais

A primeira representação delineada a partir de nosso gesto de interpretação do *corpus* pode ser sintetizada no enunciado “não se aprende inglês por métodos formais”, o qual, por sua vez, se sustenta no funcionamento do **discurso da novidade**, do **discurso da gestão da autonomia individual** e do **discurso da promessa**. Vejamos as sequências discursivas (SD):

SD1: Se você **quer desenvolver seu inglês**, você **tem que falar inglês todo dia**. (AF)²

SD2: A gente **tava tendo duas horas de aula de inglês, duas todos os dias...** de segunda a sexta-feira e mais duas horas de aula fora do inglês, assim duas horas de vídeo. (FL)

SD3: Você não aprende uma língua tendo contato com ela, né, entre aspas, **numa sala de aula numa terça e numa quinta por uma hora cada dia. Língua é um contato diário**. (AF)

SD4: **Não** é uma questão de **vocabulário**, **não** é uma questão de **gramática**. (FL)

SD5: O que que meus alunos estudam? O que que a gente estuda toda semana? **Assuntos variados**. (AF)

² Os sujeitos foram identificados pelas iniciais de seus nomes.

SD6: Basicamente **são 3 pilares** [...] Deda: *daily English development activity* [...] então se você quer desenvolver seu inglês você **tem que ter atividade diária. Esquece isso de terça e quinta segunda e quarta.** Eu disponibilizo esse material o aluno recebe esse material pra ter **MEIA hora de dedicação por dia. Não são 2 horas, não são 3 horas, são meia hora.** (AF)

SD7: Essa **busca por um professor ou pela escola** ela [es] tá gerando se você for olhar historicamente um **Brasil que fala pouco inglês.** (AF)

SD8: O **Brasil** tem um **nível de inglês baixíssimo** [...] essa insistência de se aprender inglês pela **gramática**, de se aprender inglês pelas **regras.** (AF)

SD9: O primeiro pilar é **relacionamento.** O segundo é **inglês do mundo real** (*real world English*) [...] surfista não treina na piscina né surfista treina no mar. (AF)

Nos dizeres dos sujeitos-enunciadores, os *coaches*, a profissão de *coaching* de idiomas se configura como método inovador e se apoia na representação de que o ensino-aprendizagem de inglês por métodos formais é defasado e ineficaz (SD7). Tal ineficácia adviria do pouco contato com a língua e de aulas baseadas em abordagens mais estruturais (SD3, SD4, SD6, SD9), as quais seriam, inclusive, a causa do “nível de inglês baixíssimo” (SD8) presente em nosso país.

Para asseverar a ineficácia dos métodos formais, os sujeitos se inscrevem no discurso da novidade, o qual apaga o avanço pedagógico-metodológico no campo de ensino de línguas estrangeiras, que há muito critica aulas meramente estruturalistas em favor de abordagens que se pautam em uma visão de linguagem como prática social, situada e concreta. Aliás, a soberania de um método vem sendo problematizada na área por autores como Kumaravadivelu (2001, 2003) e Canagarajah (2002) no intuito de promover deslocamentos epistemológicos que busquem priorizar as particularidades dos contextos educacionais, os saberes locais em sua relação com os globais e, sobretudo, uma noção “modernista” de linguagem que questione constructos homogêneos e totalizantes.

A suposta inovação da aprendizagem por *coaching* estaria no “contato diário” (SD3) com a língua e em aulas que abordam “assuntos variados” (SD5), do “mundo real” (SD9). Todavia, apesar de o “contato com a língua” apresentar-se como condição quase suficiente para garantir a aprendizagem, vê-se que o “método inovador” demanda do aprendiz “MEIA hora de dedicação por dia. Não são 2 horas, não são 3 horas, são meia hora” (SD6). A ênfase no curto tempo a ser dedicado diariamente aponta para uma relação de custo-benefício na aprendizagem do idioma que parece se sobrepor à relação sujeito-língua estrangeira.

Há de se destacar ainda o efeito incisivo das construções gramaticais, marcado, por exemplo, pelo uso de “ter que + infinitivo” e do imperativo (que funcionam de modo a expressar uma obrigação imposta pelo enunciador) e também pelo uso do “verbo ser”, o qual corrobora o efeito de verdade dos enunciados na tentativa de silenciar outras vozes:

SD1: Se você **quer desenvolver seu inglês**, você **tem que falar inglês todo dia**.

SD6: Se você quer desenvolver seu inglês você **tem que ter atividade diária**.

SD6: **Esquece isso de terça e quinta, segunda e quarta**.

SD3: **Língua é um contato diário**.

SD4: **Não é uma questão de vocabulário, não é uma questão de gramática**.

SD6: Basicamente **são 3 pilares**.

SD6: **Não são 2 horas, não são 3 horas, são meia hora**.

SD9: O primeiro pilar é **relacionamento**.

SD9: O segundo é **inglês do mundo real** (*real world English*).

Assim, projeta-se, na materialidade linguística, a imagem de *coach* como quem “sabe o que diz” e que estaria apto, portanto, a avaliar a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa (no Brasil!), a desqualificar abordagens tradicionais e a fazer propostas metodológicas inéditas.

Eckert-Hoff (2009, p. 142), ao analisar relatos de histórias de vida de professores de língua materna, com vistas a compreender como o “novo” irrompe no discurso desses sujeitos, traz considerações que julgamos pertinentes às reflexões aqui desenvolvidas. Em suas palavras,

Historicamente, esse discurso do novo nos remete também ao âmbito da produção neoliberal, em que se cultiva um imaginário que determina aos sujeitos que integram o sistema funcionarem idealmente. Nesse imaginário, centra-se a questão mercadológica do novo: novos produtos, novos métodos, novas tecnologias que, na busca do ideal, incita o sujeito-professor a descartar o velho e a fundar um novo fazer.

O que se escamoteia, no dizer dos *coaches*, é que, se há uma novidade, ela se refere mais à modalidade do “serviço” oferecido por esse profissional do que à forma de ensino-aprendizagem por ele postulada, haja vista que se podem reconhecer características de abordagens mais tradicionais de ensino de línguas

na explicitação do *coaching*. A novidade funciona, pois, como efeito de sentido e não como prática que efetivamente instaura uma diferença.

Além do apagamento do avanço pedagógico-metodológico no campo de ensino de línguas estrangeiras, a representação de ineficácia dos métodos formais de ensino-aprendizagem de inglês é corroborada pelo discurso da gestão da autonomia individual.

SD10: As técnicas de coaching que eu tenho desenvolvido [...] os benefícios do teu processo... eu **não vejo você como uma professora normal**. (FL)

SD11: As ferramentas de coaching elas são **baseadas no autoconhecimento**, então você precisa ter **clareza sobre os seus pontos fortes** e onde necessariamente você **precisa melhorar**. (I)

SD12: As ferramentas e o processo de coaching eles **podem te ajudar com qualquer que seja o seu objetivo** e inclusive a **adquirir uma nova habilidade**. (I)

SD13: Tempo é difícil determinar porque varia de cada pessoa. Eu **não gosto de dar estimativa de tempo** nenhuma. O que eu falo sempre é o **meu trabalho como coach de idiomas é fazer a gestão do aprendizado [...] reduzir a utilização de recurso e aumentar o resultado**. (AF)

SD14: Eu **consigo de forma inteligente, de forma clara, estudar menos, mas estudar certo**. (AF)

Além da suposta defasagem atribuída aos métodos formais de ensino de línguas, também se desqualifica o “professor normal” (SD10), o qual, diferentemente do *coach*, não estaria capacitado para conduzir o aprendiz ao “autoconhecimento”, à identificação de seus “pontos fortes” e lacunas (SD11). Isto é, enquanto ao professor caberia “simplesmente” ensinar, ao *coach* atribui-se o papel de fazer a “gestão do aprendizado [...] reduzir a utilização de recurso e aumentar o resultado” (SD13).

Nesse sentido, as vantagens oferecidas pelo *coaching* ultrapassariam a dimensão pedagógica, podendo ser utilizadas “qualquer que seja o seu objetivo” (SD12), já que apenas o *coach* seria o profissional capaz de levar o aluno “de forma inteligente, de forma clara, [a] estudar menos, mas estudar certo” (SD14). Chamamos a atenção o uso de adjetivos nos enunciados (“professora normal”, “pontos fortes”, “nova habilidade”, “forma inteligente”, “forma clara”, “estudar certo”), os quais enaltecem as ferramentas de *coaching*, ao mesmo tempo que funcionam dialogicamente de modo a desqualificar formas outras de aprendizagem (haveria, por exemplo, uma forma errada e não tão inteligente de estudar).

Contudo, se, por um lado, o discurso da gestão da autonomia individual justifica a relação de custo-benefício do *coaching*; por outro, deixa vir à tona a percepção de que o controle do processo de aprendizagem só se constitui como ilusão. Isto é, ao mesmo tempo que se produz o efeito de responsabilização do processo de aprendizagem, colocando o suposto aluno (cliente?) do *coach* como centro de tal processo (por meio de construções sintáticas como “você precisa + verbo [ter clareza, melhorar]”), observa-se como o poder atribuído ao “eu” não se sustenta (“eu tenho desenvolvido”, “eu falo sempre”, “eu consigo”), já que o “tempo é difícil determinar porque varia de cada pessoa. Eu não gosto de dar estimativa de tempo nenhuma” (SD13).

Finalmente, a representação de ineficácia dos métodos formais é asseverada pelo discurso da promessa de que o *coaching* se configura como método diferenciado e garantido:

SD15: Eu tenho um método de embasamento neuropedagógico que a gente vai entendendo **como que o cérebro funciona** [...] **sim esse método é meu. É claro os estudos não são meus** [...] eu fui **montando um quebra-cabeças de coisas que já existem lá fora** [...] eu fui aplicando isso pro inglês. (AF)

SD16: Ela vai **fazer em seis meses o que tradicionalmente nos cursos tradicionais ela não faz em 5 anos. Não é charlatanismo não...** se a pessoa ela se relacionar com a língua com tudo o que tem ao redor dela da forma que ela tem que ser ela **vai reduzir em muito o tempo dela em relação ao modo tradicional** que ela tem numa terça numa quinta. (AF)

SD17: A gente trabalha um **gatilho mental que muda completamente a perspectiva do que você [es] tá fazendo.** (AF)

SD18: Considerando o **valor agregado, é o preço de um chiclete.** (AF)

Na SD15, vê-se a referência a um método inovador e autoral, ressaltado pelo uso do pronome possessivo (“esse método é meu”), ainda que advindo de “um quebra-cabeças de coisas que já existem lá fora”. Na SD16, nota-se a promessa da aprendizagem (rápida), condicionada, todavia, à possibilidade do aprendiz de “se relacionar com a língua com tudo o que tem ao redor dela da forma que ela tem que ser”. A representação de si como autor de um método (SD15: “sim esse método é meu”), que promete uma aprendizagem em um tempo muito menor do que os cursos formais, apresenta uma tensão enunciativa marcada no uso de dupla negação (SD16: “Não é charlatanismo não”), pela qual se refuta – ou se defende

de – uma voz sócio-historicamente estabelecida e que viria a questionar o dizer do *coach*. Na SD17, o advérbio “completamente” eleva o status de diferenciação do *coaching* a um nível singular, instaurando-o como abordagem capaz de transformar o aprendiz. A SD18, por sua vez, silencia as vozes que porventura venham a questionar o alto custo geralmente cobrado por esses profissionais, ressaltando os benefícios de tal metodologia pelo uso de uma oração com valor condicional (“considerando o valor agregado”).

Dessa forma, os discursos da novidade, da gestão da autonomia individual e da promessa funcionam de forma a deslegitimar a aprendizagem formal – no que se refere aos seus métodos, sujeitos e pressupostos – e a valorizar o *coaching* como abordagem inovadora, conduzida por um profissional capaz de extrapolar o ensino do idioma e contribuir inclusive para o “autoconhecimento” (SD11). Produz-se, portanto, uma discursividade que dicotomiza a aprendizagem formal e a aprendizagem por *coaching*, como se esta não tivesse como referência os modos formais de se aprender línguas historicamente construídos.

Aliás, chama-nos a atenção o fato de tal discursividade se confrontar com o imaginário bastante consolidado no contexto brasileiro de que apenas se aprende inglês em institutos de idiomas, em detrimento das escolas regulares ou das próprias licenciaturas em letras, por exemplo (BRITO; GUILHERME, 2014). Nesse sentido, a discursividade do *coaching* de idiomas parece contribuir para instaurar um espaço outro de legitimação de aprendizagem, marcado pela customização do curso (ou do serviço oferecido), já que se pretende diferenciado, personalizado, rápido e eficiente.

3.2 Segunda representação: aprende-se inglês evitando-se a língua materna

A segunda representação – aprende-se inglês evitando-se a língua materna – inscreve-se no **discurso da naturalidade** e no **discurso instrumentalista**. Vejamos as seqüências:

SD19: Você **tem que começar a pensar em inglês**, essa é a meta. (G)

SD20 Quando você **começa a pensar em inglês**, você **domina o inglês**, você **fala o inglês**. (G)

SD21: Primeira coisa: ouvir seriados é o básico, você **tem que ouvir**, entender a cultura, **ouvir a língua e parar com os dublados**. (G)

SD22: Se você tem vontade de um dia assistir [a] um filme sem legenda em inglês você **tem que começar a assistir [a] filme sem legenda em inglês** e aí entra uma questão que a gente chama de **gatilhos mentais**. (AF)

As SD19-22 apontam para uma regularidade enunciativa que visa colocar a língua estrangeira no mesmo status da língua materna, cuja aquisição se dá primeiramente pela oralidade³, em contexto de imersão. As sequências produzem o efeito de que a aprendizagem de uma língua outra é natural, sem conflitos ou tensões, como se a possibilidade de “começar a pensar em inglês” ou “ouvir filmes sem legenda e compreendê-los” dependesse exclusivamente do desejo do aprendiz (SD22: “Se você tem vontade de um dia assistir [a] um filme sem legenda em inglês você tem que começar a assistir [a] filme sem legenda em inglês”). Apaga-se, pois, o fato de que

a aprendizagem de LE, ao convocar a materialidade linguística que teceu nosso inconsciente e que comporta sensações de agrado ou de desagrado, atualiza uma experiência esquecida que está aquém de nossa constituição como sujeitos. (MURCE FILHO, 2013, p. 98)

Desse modo, o discurso da naturalidade apaga o sujeito da língua materna, produzindo o efeito de que os sujeitos das línguas materna e estrangeira estão “colados”, como se o que acontecesse na aprendizagem fosse mera transposição de códigos linguísticos (no cérebro) e não o desarranjo de subjetividades (REVUZ, 1998). Assim, **naturalmente** “você tem que ouvir, entender a cultura, ouvir a língua e parar com os dublados” (SD21), “tem que começar a pensar em inglês” (SD19).

Advoga-se em favor do não uso da legenda e do “pensar em inglês” como se fossem estratégias inovadoras, apagando, pois, para o sujeito que enuncia, o fato de tais estratégias advirem de metodologias elaboradas para o ensino formal do idioma, como a abordagem audiolingual, em voga nos anos 1940, cuja ênfase reside na aprendizagem da oralidade, na repetição de estruturas da língua (pelos conhecidos *drills*), no não uso da tradução e em atividades baseadas na sequência das habilidades (primeiro ouvir, depois falar, ler e escrever). Vale ressaltar que a abordagem audiolingual retoma características do método direto, o qual, em contraposição ao método gramática-tradução, preconizava um ambiente monolinguístico na sala de aula com o não uso da língua materna. Dessa forma, vê-se, nos enunciados proferidos pelos *coaches*, a atualização de uma memória discursiva que irrompe como suposta inovação (SD22: “que a gente chama de gatilhos mentais”), corroborando o imaginário de que a língua materna é um “problema” a ser evitado.

³ Ou pela aquisição de sinais, no caso de crianças surdas.

Ademais, no conjunto das SD19-22, nota-se novamente o uso das construções “ter que + infinitivo”, asseverando o efeito de obrigação e verdade dos enunciados. A ausência de modalizadores, no intradiscorso, que viessem a expressar possibilidades, aponta para o lugar de certeza que o *coach* se atribui ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem da LE. Os dizeres assumem, assim, o status de **palavra final**, funcionando de forma a conter a polissemia, o que, por sua vez, reforça o caráter autoritário dessa discursividade.

Além disso, a aprendizagem da LI é vista como uma habilidade técnica, como se pode observar nas SD23 e 24:

SD23: Se legenda fosse boa seria **igual rodinha de bicicleta**. Teria a mesma função da rodinha de bicicleta... [se] você não tem o equilíbrio, o que que você faz? Você coloca a rodinha da bicicleta, então **você não entende o inglês, você coloca a legenda**. Mas aí você passa a ter equilíbrio, você tira a rodinha e vai. Com a legenda não acontece assim. Se você ficar 20 anos assistindo [a] filme com legenda e tirar a legenda o que que vai acontecer? [...] a legenda ela **não vai te servir a longo prazo**. (AF)

SD24: [...] **surfista não treina na piscina, né? Surfista treina no mar**. (AF)

A comparação da aprendizagem da língua estrangeira à habilidade de andar de bicicleta ou surfar sustenta-se, a nosso ver, na concepção de língua como instrumento de comunicação. O discurso instrumentalista, para o qual a língua se configura como objeto externo ao sujeito, apaga a subjetividade e os processos identificatórios que se dão na e pela linguagem. Isto é, atribui-se a possibilidade de aprendizagem à técnica, ao método em si, ao “treinamento”, escamoteando-se a complexidade que constitui os modos de entrada em uma língua outra.

Ademais, sendo mero **instrumento**, esvazia-se a língua de seu caráter sócio-histórico, ideológico e cultural, colocando-a num lugar objetificado, ou seja, como uma ferramenta, um dispositivo de que os sujeitos podem se apropriar, de forma homogênea, desde que desenvolvam, de forma “correta”, a “técnica” sugerida pelo *coach*.

3.3 Terceira representação: aprende-se inglês acreditando-se no próprio potencial

A terceira representação – aprende-se inglês acreditando-se no próprio potencial – traz à tona o **discurso da libertação individual** e o **discurso do controle**. Vejamos as sequências:

- SD25: O **meu segundo segredo** pra você aprender o idioma é você **superar a timidez. Foda-se o que vão pensar de mim!** (FL)
- SD26: Uma das coisas que foram **libertadoras** não apenas em termos de sucesso, mas **em termos de vida, viver**, quando **a gente supera a timidez muita coisa boa acontece.** (FL)
- SD27: Eu convidei a Gabi hoje pra fazer esse vídeo pra vocês pra falar **sobre algumas amarras** que as pessoas têm sobre aprender idiomas. (FL)
- SD28: Algumas **pessoas têm algumas TRAVAS.** (FL)
- SD29: **Julgamento** não é do outro, é dela mesma. (G)
- SD30: Aí tem uma coisa dupla: a **preocupação é com o que os outros vão pensar de mim**, como as pessoas vão me julgar ... as pessoas sempre vão te julgar, segunda coisa é a cobrança interna, estou **preocupado com MEU julgamento.** (FL)
- SD31: **Eu erro, foda-se.** (FL)
- SD32: Eu sou coach de idiomas e eu **ajudo os meus alunos a tomarem posse do seu poder pessoal e atingirem a sua melhor versão.** (I)

O discurso da libertação individual, na esteira do discurso da gestão da autonomia individual, fundamenta-se na imagem de *coach* como profissional capaz de “destravar” as potencialidades dos aprendizes, de libertá-los da pressão do julgamento dos outros e de si mesmos (SD29 e 30). O *coach* seria, pois, responsável por “empoderar” o(a) aluno(a), ao ajudá-lo(la) a se libertar da timidez, do medo de se expor e ser julgado(a) pelo outro, de errar. Tal habilidade é tida como “segredo” (SD25), o que lhe confere um status de poder quase místico, além de corroborar o discurso da novidade. Assim, intradiscursivamente, nota-se o jogo entre os pronomes **eu** versus **elas**, produzindo o efeito de um embate advindo da construção da imagem do *coach* e as demais pessoas. Enquanto ao **eu** atribui-se a qualidade de ter sido liberto, ter sucesso e ser bem resolvido; às **demais pessoas** agrega-se a visão de que são tímidas, têm travas, amarras e julgamentos.

É interessante mencionar o uso da expressão “foda-se”, nas SD25 e 31, que parece asseverar o efeito de suposto empoderamento trazido pelo *coaching*, como se agora, estando “tão livre” (das travas, das preocupações, das amarras), o sujeito se autorizasse a até mesmo subverter certa normatividade linguística. Todavia, não fica claro como tal segredo é de fato alcançado ou como as **amarras** são soltas.

Tal discurso traz à tona o imaginário ameaçador e constrangedor da exposição em uma LE, tão promulgado pela mídia (BRITO; GUILHERME, 2018). Se em anúncios de institutos de idiomas a superação do medo ocorre pela

escolha do curso ou escola certa; no processo de *coaching*, isso aconteceria por uma espécie de transformação interior (proporcionada pelo *coach*!), a qual, inclusive, extrapolaria a questão do conhecimento da LI e afetaria a **vida**, afinal “quando a gente supera a timidez muita coisa boa acontece” (SD26). Nesse sentido, ter um *coach* de idiomas significaria ter muito mais do que o acesso a uma língua outra, significaria ter acesso a um mundo outro, muito melhor, mais feliz e pleno de realizações pessoais e profissionais.

A SD32, além de revozear os sentidos de libertação e empoderamento (“ajudo os meus alunos a tomarem posse do seu poder pessoal e atingirem a sua melhor versão”), aponta para uma concepção fixa de identidade, como se houvesse uma **melhor versão** pronta do sujeito, apenas esperando para ser apropriada por ele, por meio de ferramentas de *coaching*.

A possibilidade de se libertar – e assim conseguir sucesso na aprendizagem de um idioma (SD26) – atrela-se à necessidade de se controlar a aprendizagem, as emoções e a razão, como se vê nas SD33-35:

SD33: Existem também os bloqueios, aqueles **medos**, né? O **medo de falar errado**, o **medo de não conseguir**, o **medo de passar vergonha** e isso é TUDO história da nossa mente. (I)

SD34: Nós também **nos autossabotamos** [...] no *coaching* a gente **identifica as perdas e ganhos** do processo [...] aliás **motivação é essencial** (I)

SD35: A **grande sacada** é essa: entender **como o cérebro funciona**, trabalhar os estímulos adequados e se motivar. **Tem que querer, tem que ter determinação**. (AF)

As sequências em questão apontam para a capacidade do *coach* para “entender como o cérebro funciona e assim trabalhar os estímulos adequados” (SD35), seja na identificação de “perdas e ganhos do processo” (SD34), seja no desbloqueio do “medo de falar errado” (SD33). Nota-se a ênfase no indivíduo e o apagamento das relações de alteridade, já que “TUDO [é] história da nossa mente” (SD33). Nesse sentido, o discurso do controle reforça a concepção de que a aprendizagem diz respeito a fatores cognitivos, apagando as relações de alteridade entre os sujeitos, ignorando-se o fato de que

Tomo consciência de mim mesmo através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 378)

O uso repetitivo da expressão “medo de + verbo”, na SD33, ao mesmo tempo que cria um efeito necessário de redundância (“medo de falar errado, medo de não conseguir, medo de passar vergonha”) aponta para a repetibilidade desse enunciado, isto é, para a sua inscrição em formulações anteriores, em redes de sentido que circulam historicamente de forma a posicionar os sujeitos em lugares de subalternidade em relação à língua inglesa (HASHIGUTI, 2017). Para esses sujeitos, a língua, especialmente em sua modalidade oral, estaria interdita. Desse modo, continua-se a repetir que

O português falado aqui nunca parece ser suficiente em nossas aulas de português, as quais são baseadas na noção de erro e incompletude e o inglês como língua estrangeira que sabemos nunca é suficiente para ser enunciado, para ser dado uma voz audível. O lugar de onde falar nunca é constituído e permanece como uma promessa para um corpo mudo. A incompletude em saber o inglês como língua estrangeira e o medo da falha são sentidos recorrentes nas palavras dos estudantes.⁴ (HASHIGUTI, 2017, p. 229, tradução nossa)

Tal promessa de que fala Hashiguti (2017) parece ser trazida à tona, nos dizeres dos *coaches*, por meio do uso de orações assertivas (SD33: “isso é TUDO história da nossa mente”; SD34: “motivação é essencial”; SD35: “a grande sacada é essa”) e de deônticos que expressam obrigação (SD35: “tem que querer, tem que ter determinação”), os quais criam um efeito de verdade que os posiciona no lugar de quem tem as respostas a serem seguidas, no caso, sobre a aprendizagem da língua estrangeira. Em outras palavras, os mecanismos linguístico-discursivos funcionam aqui de forma a controlar a polissemia, a conter os sentidos outros e a apagar vozes dissonantes. Trata-se, pois, de um dizer que, intradiscursivamente, projeta a aprendizagem como processo sem furos ou faltas; aprender uma segunda língua seria da ordem do controle. Todavia, como nos lembra Tavares (2009, p. 55):

Reconhecer que o sujeito-aprendiz não é sujeito cognoscente implica abrir mão do utópico controle do processo, assumir a impossibilidade do tudo saber e do tudo ensinar, pois a língua é

⁴ Nossa tradução do original: “*The Portuguese spoken here never seems to be enough in our Portuguese classes, which are based on the sense of error and incompleteness, and the EFL we know is never enough to be uttered, to be given audible voice. The place from where to speak is never constituted and remains as a promise for a muted body. The incompleteness in knowing EFL and the fear of failure are the meanings which have been recurring in the words of the students*”.

muito mais que um instrumento de comunicação: é a própria via de constituição do sujeito e a inserção no universo da linguagem é sua determinante.

Portanto, ao centrar o processo de aprendizagem no indivíduo (em sua mente, em seus sentimentos, em sua motivação), os *coaches* desconsideram que a constituição subjetiva e os movimentos de identificação dos sujeitos com as línguas, bem como as possibilidades de (se) dizer em uma língua outra, ocorrem sempre na relação com o(s) outro(s). Nas palavras de Pires (2002, p. 40), ao discorrer sobre a noção de enunciação nos estudos bakhtinianos, “a alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo de ligação é a linguagem”.

3.4 Quarta representação: aprende-se inglês estabelecendo-se metas

A quarta e última representação, pautada no **discurso da responsabilidade** e no **discurso do esforço**, aponta para o ápice da aprendizagem pelo *coaching*, a saber: aprende-se inglês estabelecendo-se metas, o que se configura como o caminho para alcançar o sucesso. Vejamos:

SD36: Qualquer aluno pode **aprender inglês em qualquer escola. Só que ele tem que entender que a responsabilidade é dele.** (AF)
SD37: E aí entra a questão do *coach*. A ideia é a pessoa então... **não pode esperar que o professor te ensine inglês** [...] a gente vem num processo até mesmo cultural de transferência de responsabilidade. Eu jogo pro outro a responsabilidade da educação, né? A gente escuta muito aqui que a gente que **a educação é um direito é um direito. Não! A educação é um dever pessoal. Eu tenho o dever pessoal de me educar.** Eu tenho direito sim dos meios [...] vai **depender do meu esforço, vai depender da minha força de vontade.** (AF)

O discurso da responsabilidade funciona como uma espécie de álibi para os eventuais “fracassos” dos aprendizes. Na materialidade linguística, vê-se o uso de orações com valor adversativo (SD36: “só que ele tem que entender que a responsabilidade é dele”; e SD37: “vai depender do meu esforço, vai depender da minha força de vontade”), que apontam para a impossibilidade de completude da discursividade do *coaching* de idiomas. Isto é, a expectativa anunciada – de que o *coaching* garantiria uma aprendizagem eficaz – é frustrada por enunciados que se opõem e se contrastam com esses mesmos dizeres. Trata-se, pois, de efeitos de sentidos que poderiam ser sintetizados pelo enunciado: “o *coaching* de idiomas funciona, MAS a responsabilidade é do aluno”.

É interessante ainda notar a contradição da SD36 com os demais dizeres enunciados pelo sujeito. Afirma-se que “qualquer aluno pode aprender inglês em qualquer escola, ao mesmo tempo que se postula que essa busca por um professor ou pela escola ela [es]tá gerando se você for olhar historicamente um Brasil que fala pouco inglês” (SD7). Na SD37, por sua vez, vemos a sobreposição do papel do *coach* ao de professor, mesmo que este último já tenha sido deslegitimado (SD7, SD10), o que acena para uma memória discursiva que constitui o sujeito e da qual ele “se esquece” ao enunciar.

O discurso da responsabilidade subverte inclusive a noção de educação, a qual passa a se constituir como dever, e não direito do cidadão. Ainda que se relativize afirmando que “eu tenho direito sim dos meios” (SD37), a ênfase é colocada no indivíduo, o que nos remete às considerações de Biesta (2013, p. 67, tradução nossa) quando afirma que

nós também podemos ver essa mudança como uma reversão de direitos e deveres, haja vista que, no paradigma da educação ao longo da vida, os indivíduos tinham direito à educação ao longo da vida e o Estado um dever de fornecer recursos e oportunidades, enquanto sob o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, os indivíduos acabam com o dever de aprender ao longo da vida, enquanto o Estado agora parece estar em uma posição em que pode reivindicar o direito de exigir de todos os seus cidadãos que eles aprendam ao longo da vida.⁵

Na visão de Biesta, há uma injunção à aprendizagem imposta por certa lógica econômica em que aprender se torna uma **obrigação**. Ao considerarmos a questão da aprendizagem de língua inglesa, no contexto brasileiro, diríamos que tal injunção se torna ainda mais forte dado o *status* de língua internacional desse idioma. O discurso de que é preciso saber inglês – para ter acesso a empregos melhores; para se tornar cidadão global; para publicar em periódicos especializados internacionais – há muito circula socialmente, sendo reforçado sobretudo pelas instâncias midiáticas. Nesse sentido, o *coach* seria, pois, o profissional que daria – de forma vantajosa – acesso às demandas do mundo contemporâneo – já que o estado não consegue fazê-lo.

⁵ Nossa tradução do original: “we can also see this shift as a reversal of rights and duties in that under the lifelong education paradigm, individuals had a right to lifelong education and the state a duty to provide resources and opportunities, whereas under the lifelong learning paradigm, individuals have ended up with the duty to learn throughout life, whereas the state now seems to be in a position where it can claim the right to demand of all its citizens that they learn throughout their lives”.

Imbricado ao discurso da responsabilidade está o discurso do esforço, o qual produz sentidos de dificuldade, necessidade de persistência, luta e sucesso.

SD38: Então, ao invés de você falar eu [es]tou abrindo um negócio [es]tou abrindo uma empresa pra ter sucesso, **você fala eu [es]tou abrindo essa empresa ATÉ eu ter sucesso**. Eu [es]tou começando a estudar essa língua ATÉ eu conseguir a falar essa língua. (AF)

SD39: Não vem o resultado que ele esperava [...] **ele desiste [...] ele dispersa**. (AF)

SD40: O americano tem um conceito tem uma frase em inglês que fala “*no pain no gain*”, **sem dor, sem ralar, sem passar por dificuldade não tem ganho não tem vitória**. (AF)

SD41: Primeiro entender que **NADA vem de graça**, que **não é fácil**. (AF)

O discurso do esforço neutraliza qualquer possibilidade de fracasso, desde que haja persistência do indivíduo, isto é, contanto que ele não pare antes de ver o resultado (SD39) e estude “essa língua ATÉ eu conseguir a falar essa língua” (SD38). Tal persistência consistirá no enfrentamento de vários obstáculos, já que “NADA vem de graça” (SD41), “*no pain no gain*” (SD40). O uso de um enunciado popular e da expressão idiomática em inglês confere um caráter de autoridade ao dizer, convocando o interlocutor a concordar com o que ouve. Aliás, o efeito de persistência parece (des)velar-se inclusive no uso de construções repetidas, tais como: [es]tou + gerúndio (abrindo, começando), até eu + verbo (“até eu ter sucesso”, “até eu conseguir falar essa língua”), ele + verbo no presente do indicativo (“ele desiste”, “ele dispersa”), sem + substantivo/verbo (“sem dor”, “sem ralar”, “sem passar dificuldade”), não tem + substantivo (ganho, vitória). A repetição formal dessas construções não apenas enfatiza a necessidade do esforço, mas também remete os enunciados a uma repetição cuja historicidade parece escapar ao sujeito.

É interessante, na SD38, a comparação da aprendizagem da língua à abertura de uma empresa, como se ambas fossem um empreendimento (comercial?). Corroborar-se assim o sentido de que o idioma é mero **produto**, uma mercadoria, no caso conquistada com muita persistência, “haja vista que sem dor, sem ralar, sem passar por dificuldade não tem ganho não tem vitória” (SD40). Não se pode negar que haja “dor”, “travas” e dificuldades no processo de aprendizagem de uma língua outra. Todavia, isso diz respeito à impossibilidade de tudo dizer, inclusive na língua materna, de se alcançar uma suposta plenitude do dizer, em que as palavras possam coincidir com elas mesmas e com uma realidade dada. Desse modo, transferindo ao sujeito toda a responsabilidade do processo de aprendizagem, o “segredo” (SD24) do sucesso continua oculto, justificando, pois, a necessidade de *coaching*.

4 Considerações finais

A partir da análise dos dizeres enunciados por *coaches* de idiomas, elencamos quatro representações acerca da aprendizagem de língua inglesa, as quais sintetizamos no Quadro 2, com suas respectivas inscrições discursivas:

Quadro 2 – Discursividades de *coaches* de idiomas sobre a aprendizagem de língua inglesa

Representação de ensino-aprendizagem de LI	Inscrição discursiva
<i>Não se aprende inglês por métodos formais</i>	1.1. O discurso da novidade 1.2. O discurso da gestão da autonomia individual 1.3. O discurso da promessa
<i>Aprende-se inglês evitando-se a língua materna</i>	2.1. O discurso da naturalidade 2.2. O discurso instrumentalista
<i>Aprende-se inglês acreditando-se no próprio potencial</i>	3.1. O discurso da libertação individual 3.2. O discurso do controle
<i>Aprende-se inglês estabelecendo-se metas</i>	4.1. O discurso da responsabilidade 4.2. O discurso do esforço

Fonte: elaboração própria.

A discursividade que se constitui nos dizeres dos *coaches* parece apontar para uma “fórmula de sucesso” em que os sujeitos (clientes) são interpelados a: atualizar-se quanto à forma de aprender a língua inglesa (contratando um *coach*); pensar em inglês (deixando de lado a língua materna); acreditar que podem aprender a língua; e se esforçar para levar a cabo o processo.

Nessa fórmula de sucesso, vemos aquilo que Ritzer (1996) denominou *McDonaldização* da sociedade, em que princípios pertencentes a uma rede fast-food de restaurante são apropriados por outros setores da sociedade, os quais passam a se organizar e a funcionar com base nas miniburocracias weberianas. Conforme Block (2002), podemos compreender estas a partir das seguintes características: (1) eficiência: pressupõe que as tarefas devam ser completadas com mínimo de recursos humanos, financeiros e técnicos; (2) calculabilidade: pautada na noção de que o sucesso pode ser mensurado; (3) previsibilidade: aponta para a garantia de que a tarefa será feita de maneira uniforme e o resultado será similar; (4) controle: exercido por mecanismos de design e monitoramento; e (5) padronização: garante o funcionamento da miniburocracia da mesma forma para todas as pessoas, em todos os lugares, em todos os momentos.

Tais características, apesar de resguardadas as especificidades dos contextos empresarial e educacional, podem ser identificadas, por exemplo: na promessa de que basta seguir o suposto segredo do *coach* para que a aprendizagem venha (em tempo muito menor!); no desejo de controle das emoções e da aprendizagem; na orientação para se seguirem regras dadas (“não assista [a] filmes com legendas”, “estude a língua todos os dias”, “não tenha medo de errar”). Enfim, trata-se de uma lógica que, ao assumir a prominência no processo educacional, apaga o sujeito e, conseqüentemente, as relações de alteridade constitutivas da tomada da palavra. Aliás, apaga-se a **tomada da palavra**, haja vista que a língua é concebida como um instrumento, estando, pois, fora do sujeito, e não como material simbólico por meio do qual este se constitui e se transforma na relação que estabelece com a(s) palavra(s) do(s) outro(s).

Desse modo, nossas análises apontam para o funcionamento de uma interdiscursividade neoliberalista que se atualiza na suposta novidade trazida pela profissão e que reforça o imaginário de ensino-aprendizagem de uma língua outra como processo natural e espontâneo, passível de controle e domínio e, conseqüentemente, isento de quaisquer conflitos e tensões inerentes ao sujeito de linguagem.

Há também que se ressaltar a questão da elitização da aprendizagem por meio do *coaching*, o que pode acirrar ainda mais o imaginário de língua inglesa como inatingível, restrita a uma classe privilegiada socioeconômica e culturalmente. Conseqüentemente, assevera-se o imaginário de que o acesso gratuito à aprendizagem de uma língua via educação formal na escola básica não é um projeto exequível, sendo a escola básica um não lugar de aprendizagem.

Um ponto que também é necessário questionar refere-se à formação dos *coaches* de idiomas: haja vista a não regulamentação da profissão, quem pode ser *coach*? Os dizeres aqui analisados trazem à baila, a nosso ver, uma discursividade vazia em termos de pressupostos teóricos e de epistemologias de ensino-aprendizagem. Trata-se de dizeres pautados em discursos motivacionais, povoados por vozes da pedagogia do ensino de línguas, da autoajuda e do mundo empresarial, que mais se assemelham a fragmentos difusos, sem muita coerência e incapazes de apontar para uma sólida compreensão do que venha a ser ensinar-aprender uma língua estrangeira.

Ademais, ao postular que o “sucesso” na aprendizagem do idioma consiste basicamente em uma atitude de perseverança, responsabilidade e força de vontade, a discursividade produzida pelos *coaches* pode implicar a frustração dos aprendizes, bem como a desvalorização da profissão do professor, cuja formação – sempre

inconclusa – envolve, dentre outros aspectos, a sustentação de discursividades específicas acerca de sua área de conhecimento (BRITO; RIBAS, 2019).

A noção de língua como prática político-social é silenciada nos dizeres dos três *coaches* analisados. A língua se configura como instrumento de comunicação adquirido pelo treinamento linguístico (orientado pelo *coach*) e constante motivação do aprendiz. Muito mais importante em seus dizeres parece ser a relação custo-benefício manifesta na defesa de que o *coaching* não apenas pode diminuir significativamente o tempo a ser empreendido na aprendizagem do idioma, mas que também “agrega” outras habilidades ao sujeito.

Desse modo, cumpre dizer que entendemos ser necessária a problematização dessas discursividades, sobretudo nos cursos de formação de professores, haja vista o efeito de homogeneização que produzem acerca das línguas e dos sujeitos.

Contribuição das autoras

Declaramos que ambas as autoras tiveram acesso ao *corpus* de pesquisa, participaram ativamente da discussão dos resultados e da escrita do artigo, em todas as suas etapas.

Referências

- APRENDA #inglês com um coach de #idiomas. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo canal Tátiana Fedatto. Disponível em: <https://youtu.be/xrB4dvXyFAQ>. Acesso em: 4 out. 2021.
- APRENDENDO outro idioma: Coach Felipe Lima. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal Felipe Lima. Disponível em: <https://youtu.be/cIpYdhqFFd0>. Acesso em: 4 out. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BIESTA, G. Learning. In: BIESTA, G. *The beautiful risk of education*. London: Paradigm, 2013. p. 59-76.
- BLOCK, D. McCommunication: a problem in the frame for SLA In: SIMPSONS, J. (Ed.). *Globalization and language teaching*. Routledge: London, 2002. p. 117-133.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Língua estrangeira, corporalidade e saberes em acontecimentos discursivos midiáticos. *Raído, Dourados*, v. 12, n. 31, p. 147-168, 2018.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014.

- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez, 2013.
- BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. “Como se forma um professor de língua inglesa?”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v.8, n. 3, p. 9-35, 2019.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, Abingdon, v. 1, n. 4, p. 243-260, 2002.
- ECKERT-HOFF, B. M. A escritura de si na formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 135-151.
- GUILHERME, M. F. F. Línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. *Ensino de Línguas em Diferentes Contextos*. Campinas: Pontes, 2017, p.15-28.
- GUILHERME, M. F. F. Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP. 2008
- HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 1, p. 213-233, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING. *O que é coaching?* Goiânia: Instituto Brasileiro de Coaching, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/3AbUu2p>. Acesso em: 4 out. 2021.
- INSTITUTO HOLOS. *O que é coaching?* [S. l.]: Instituto Holo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3A7o5tN>. Acesso em: 4 out. 2021.
- KUMARAVADIVELU, B. Ensuring social relevance. In: KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Heaven: Yale University Press, 2003. p. 239-266.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, Hoboken, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MUNIZ, C. Coaching é crime? Entenda o que está por trás desse debate. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3lfgzcl>. Acesso em: 4 out. 2021.

- MURCE FILHO, N. F. O “imperativo da aplicação” na formação de professores de línguas: uma discussão sobre psicanálise e universidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 93-105, 2013.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.
- RITZER, G. *The mcdonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1996.
- SLAC COACHING. *O que é coaching e quais os tipos de coaching?* [S. l.]: SLAC Coaching, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2YbWlqG>. Acesso em: 4 out. 2021.
- SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios epistemológicos. In: SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. de. (Orgs.). *Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas: Pontes, 2019. p. 63-89.
- TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-69.