

A representação de língua e aprendizagem do sujeito-aprendiz do inglês para aviação

Perceptions of learners of Aviation English of language and their own learning process

Malila C. Almeida PRADO¹

RESUMO: *O objetivo deste artigo é apresentar um estudo, baseado na Análise do Discurso da escola francesa, sobre a imagem que o aprendiz do inglês para aviação, especificamente o piloto, tem sobre a língua inglesa e o seu ensino, para que, ao identificarmos as formações imaginárias (Pêcheux, 1962) que permeiam suas representações, detectemos maneiras de (re)construir o ensino-aprendizagem do sujeito-aprendiz em questão. Consideramos, também, a argumentação apresentada por Prasse (1997) sobre o desejo da língua estrangeira, e discutiremos as diferenças entre língua materna e estrangeira e falantes nativos e não nativos.*

PALAVRAS-CHAVE: *inglês para aviação; língua materna e estrangeira; falante nativo e não nativo; ensino-aprendizagem.*

ABSTRACT: *Based on the French Speech and Discourse Analysis, this paper aims at presenting a study about the image which aviation English students, particularly pilots, have of the English language and its teaching. By doing so, we intend to identify the imaginary formation (Pêcheux, 1962) that permeates their representations, and to detect the manners to re(construct) the teaching/learning process. We also consider the thesis, proposed by Prasse (1997), that advocates the desire for the foreign language, and we will briefly explain the differences between mother tongue and second language, as well as native and non-native speakers.*

KEYWORDS: *Aviation English; mother tongue and foreign language; native and non-native speaker; language teaching.*

1 O contexto

Desde 2008, pilotos necessitam ter averbada, em suas licenças, uma nota de proficiência em Língua Inglesa para que possam realizar voos internacionais. Este fato é resultado de um documento publicado pela ICAO – International Civil Aviation Organization – com diretrizes para a implementação da proficiência em língua inglesa em todos os países signatários, sendo o Brasil um deles, após uma série de acidentes aéreos que ocorreram em todo o mundo devido a problemas de comunicação em inglês (Almeida, 2011; ICAO, 2004). A regra deveria valer, de acordo com o referido

¹ Mestranda do Curso de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, na USP; graduada em Letras pela Universidade São Marcos; psicopedagoga pela Universidade Metodista de São Paulo.

documento da ICAO, a partir de março de 2011; a agência de aviação civil brasileira (ANAC), entretanto, definiu a data limite como março de 2008, estendendo-a para 2009².

O nível mínimo exigido de proficiência linguística é 4, também denominado “operacional”, em uma escala³ que varia de 1 a 6 em seis áreas distintas – vocabulário, pronúncia, estrutura, interação, fluência e compreensão. A menor nota obtida em qualquer uma dessas áreas é a que define o nível linguístico do piloto. A exigência é, também, válida para Controladores de Tráfego Aéreo; este profissional, no entanto, foge ao escopo deste estudo.

Para definir o nível de proficiência de cada piloto, é de responsabilidade de cada país signatário a aplicação de um exame oficial que examine as habilidades orais (fala e compreensão), conforme definido no DOC 9835 (Manual de Implementação de Proficiência Linguística) da ICAO. No Brasil, a ANAC elaborou uma avaliação, denominada Santos Dumont English Assessment, forneceu treinamento e preparou avaliadores que a aplicam em locais diferentes no país e, atualmente, também, em Portugal⁴. Desta forma, pilotos com licença brasileira, mesmo voando em países estrangeiros, precisam passar por essa avaliação e obter, no mínimo, o nível 4 para que possam começar ou continuar operando internacionalmente.

Faz-se importante mencionar, aqui, que durante muitos anos o uso da Fraseologia Aeronáutica⁵, um “conjunto de frases padronizadas, com estrutura gramatical simplificada, desenvolvida para atender as comunicações de rotina” (Almeida, 2011, p. 13), foi a única exigência em termos de língua inglesa para pilotos e controladores de tráfego aéreo. Entretanto, a preocupação com o uso de inglês além do alcance da Fraseologia começou a ser formalizada a partir de 2000, com a criação do grupo PRICESG⁶ pela ICAO (Almeida, 2011).

Houve muitas consequências não previstas a partir da implementação desta nova regra no Brasil. Uma delas é a exigência do nível 4 como requisito mínimo por parte das empresas aéreas para a contratação de profissionais, mesmo aquelas que operam apenas em território nacional. Outra é o uso do nível 4 como pré-requisito para promoções de carreira. A língua inglesa, portanto, adquire um novo status na aviação – passa a ser tão importante quanto as habilidades de pilotagem. Tal importância é também encontrada no discurso dos meios de comunicação. Segundo Carmagnani, esse discurso “diverge muito com relação aos outros textos que circulam na mídia sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira” (2008, p. 414), que tende a transformar o inglês como mercadoria num mundo globalizado.

² Agência Nacional de Aviação Civil, Resolução nº 100 de 13 mai 2009 – DOU 91, 15/05/2009 alterado pelo DOU 97, de 25/05/2009)

³ Escala de Proficiência Linguística, retirada do Manual de Implementação de Proficiência Linguística (DOC 9835) publicado pela ICAO

⁴ Disponível em <http://www2.anac.gov.br/anac/Proficiencia_SDEA.asp> Acessado em 25/01/2012.

⁵ INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. *Annex 10 to the Convention on International Civil Aviation: Aeronautical Telecommunications* – v. II. Montreal, 2001.

⁶ *Proficiency Requirements in Common English Study Group*

O ano de 2011 foi palco para a divulgação do uso do inglês por pilotos. Ao refazerem a avaliação, cuja validade em suas licenças tem duração de três anos para aqueles que conquistaram o nível 4, muitos pilotos foram reprovados, apesar da experiência com voos internacionais ao menos nos últimos três anos.

Quando esses pilotos procuram por professores de inglês para aviação, trazem grandes desafios. Com medo de rebaixamento na carreira, ou do fato de não conseguirem um emprego ou até mesmo mantê-lo, muitos não conseguem vencer a ansiedade, e os professores, muitas vezes, testam métodos de ensino diversos na tentativa de atingir os objetivos pedagógicos em sala de aula. A motivação desta pesquisa foi o fato de que são raros os questionamentos sobre a noção de sujeito para entendimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas (Coracini, 2003); o acesso a diferentes metodologias não era mais eficaz, e outro olhar se fazia necessário.

Portanto, para identificarmos quem é o sujeito-aprendiz do inglês para aviação e, assim, buscarmos recursos que nos possibilitem visualizar os insucessos no ensino e, principalmente, “provocar deslocamentos em [nossa] maneira de ver a língua estrangeira – e, conseqüentemente, seu ensino – e o papel que ela pode desempenhar na constituição da subjetividade” (Coracini, 2003, p. 157-8), optamos por construir um corpus formado por entrevistas orais semiestruturadas aplicadas a seis pilotos com perfis diferentes, cada uma oscilando entre oito a dezesseis minutos.

2 A proposta

A visão de sujeito aqui apresentada é do sujeito dividido, de acordo com Lacan, constituído sócio-histórico-ideologicamente no interdiscurso. Ancorados pela Análise de Discurso da escola francesa, decidimos buscar, na materialidade discursiva produzida pela classe de profissionais exposta neste estudo, qual é a formação imaginária (Pêcheaux, 1962) que o sujeito-aprendiz do inglês para aviação incorpora em relação à língua e, assim, delinear sua subjetividade no ensino da língua inglesa.

A questão da língua materna e da língua estrangeira tem sido estudada por diversos pesquisadores. Derrida (1996)⁷, citado por Coracini (2007), argumenta que

toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego. (Coracini, 2007, p. 48)

Assim, demonstramos aqui uma nova perspectiva, em que a língua é vista como “base de processos discursivos” (De Brum, 2005, p. 2), e não meramente como um meio de comunicação, transmissor de informações. Essa ideia será elaborada com mais detalhes na apresentação da análise. O conflito entre nativo e não nativo também será discutido ao longo deste artigo, já que a crença neste conflito aparece inserida no discurso do nosso sujeito-aprendiz.

⁷ DERRIDA, J. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Gallimard. 1996.

3 O corpus de análise

Para detectar a visão do piloto em relação à aprendizagem da língua estrangeira, elaboramos o seguinte questionário com perguntas que nos servissem de apoio às entrevistas⁸:

Quadro 1: Perguntas feitas em entrevista aos pilotos.

Há quanto tempo você é piloto? Voou ou voa internacionalmente?
Você já fez a prova de inglês da ANAC? Quantas vezes? Foi aprovado/reprovado? Após quantas tentativas foi bem sucedido?
Pilotos precisam saber inglês para voar?
A prova de proficiência equivale à realidade que o piloto enfrenta nas comunicações internacionais? Você concorda com ela?
A que você atribui o alto nível de reprovação da prova?
Você usa a língua inglesa em suas horas de lazer, fora de suas atividades profissionais?
Você gosta da língua inglesa?
Qual língua estrangeira você gostaria de conhecer além da língua inglesa?

Com estas perguntas, pretendíamos verificar qual era a representação, a formação imaginária da língua inglesa, especificamente o inglês para aviação, que constitui o objeto de estudo do sujeito-aprendiz aqui em foco. As últimas perguntas alimentam investigações específicas sobre o desejo pela língua estrangeira.

Foram convidados dez pilotos para a aplicação das entrevistas. Por incompatibilidade de horários devido às escalas de voo, apenas seis conseguiram participar; entretanto, o número de entrevistas foi suficiente para a análise proposta neste artigo. Foram todas realizadas individualmente, gravadas e transcritas.

Segue abaixo o perfil de cada piloto participante desta pesquisa:

- Ø S1: Co-piloto com 7.500 horas de voo; já foi comandante de outra aeronave; pilota um jato na aviação executiva; foi reprovado na avaliação da ANAC em 2011, sua única tentativa;
- Ø S2: Co-piloto de Airbus 320 há dois anos na aviação comercial; foi comandante de Caravan por quinze anos; tem pouca experiência internacional; foi aprovado no exame em 2008, mas reprovado em 2011. Obteve sucesso na segunda tentativa.
- Ø S3: Comandante de turbo-hélice há trinta e cinco anos; trabalha na aviação executiva; nunca fez a prova.
- Ø S4: Comandante há vinte e cinco anos, piloto chefe de táxi-aéreo, voa jato, nunca prestou o exame.

⁸ Meus agradecimentos à Prof. Dra. Anna Maria Gramático Carmagnani pelo auxílio à composição desta entrevista.

- o S5: Piloto há quinze anos; dois anos no A330; um ano como comandante do A320; aviação comercial internacional; reprovado na primeira tentativa em 2008; foi aprovado na segunda e refez o exame com sucesso em 2011.
- o S6: comandante há vinte anos; atualmente pilota A330 na aviação comercial internacional; reprovado em 2008; foi aprovado na segunda tentativa ainda em 2008; foi reprovado na primeira tentativa de revalidação da licença em 2011; aguardando resposta da segunda tentativa no momento da entrevista.

4 A análise

4.1 O desejo da língua estrangeira

Lacan, conforme nos esclarece Fink (1995), afirma que o sujeito é interpelado pelo Outro como inconsciente, ou linguagem, e o Outro como desejo, o ideal de eu. Desse fato resulta a formulação do sujeito dividido, construído no imaginário discursivo. E considerando o Outro como linguagem, a língua materna funciona, então, como a língua do interdito, a língua que controla os desejos de completude e totalidade (Coracini, 2003, p. 148). A língua estrangeira pode, assim, oferecer um rompimento desse controle, sendo um lugar de desejo.

O francês *jouissance*, ou gozo, é um “prazer”, uma “emoção” que pode ser “vista pela consciência de forma positiva ou negativa ou considerada inocentemente prazerosa ou repugnante” (Flink, 1998, p. 83). Prasse (1997), em seu texto sobre o desejo da língua estrangeira, atribui a aprendizagem de uma língua ao desejo do gozo, da emoção do Outro, ao desejo pelo Outro; para ela, o sujeito aprende porque deseja falar como o outro, deseja gozar como o outro. Aprende, também, devido a uma “inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário” (p. 71):

... é um desejo do gozo do Outro. O que é um desconhecimento do Outro, do grande Outro da linguagem, para dizê-lo em lacaniano. Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor. (Prasse, 1997, p. 72)

Alguns extratos das entrevistas exemplificam o gozo do Outro:

Adoro / [...] eu gosto do inglês porque a minha primeira experiência do inglês foi o seguinte // eu fui pros EUA em 1980 [...] // e eu me senti como um bebê // Eu tinha 25 anos // eu tinha só o inglês de ginásio [...] // e eu me vi sozinho // Então eu falei // A partir de hoje eu vou aprender essa língua / custe o que custar / e eu não / eu quero / eu não quero saber inglês só aeronáutico // Eu quero saber inglês pra mim viver [sic]. (S6)

A comparação com uma criança, um bebê, vista na produção discursiva acima, remete o sujeito à condição anterior à interpelação da sua língua materna. E o desejo é afirmado pelos verbos *adorar* e *querer*, seguidos da constatação de que a língua estrangeira é importante para a vida do entrevistado, não somente para a sua profissão. A expressão *custe o que custar* enfatiza a força desse desejo.

Eu gosto / gosto / mas eu tenho uma dificuldade [...] de adaptação à língua // acredito que faz parte do processo de aprendizagem / da convivência / do ambiente [...] / e no Brasil você não tem aquela convivência diária / no teu dia a dia. (S3)

É possível observar, aqui, o gosto, o desejo pela língua e por sua *convivência diária*, e a falta desse contato contínuo se transforma em dificuldade de aprendizagem da língua. É a crença propagada de que é necessária uma imersão num contexto onde a língua estrangeira é amplamente utilizada para que haja aprendizagem. O substantivo escolhido para se referir à língua – adaptação – é bastante intrigante. Aprende-se, sabe-se, adquire-se uma língua (assim como amplamente divulgado por linguistas, professores etc.); porém, adaptar-se significa ajustar-se, adequar-se; implica um conhecimento já existente, mas há um processo de estranhamento. Para Coracini (2003, p. 149), “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração”. Nota-se, além do discurso da imersão em inglês, uma vontade de inserção no contexto do Outro, na *convivência*, no *ambiente*. É um desejo do Outro.

Eu tenho vários amigos que voaram já na inter(nacional) há vinte anos / comandante / vários que tem lá na [nome da empresa aérea] / que eles não foram mais pro inter porque não conseguiram ICAO. (S2)

Percebe-se, neste fragmento, uma mudança do desejo. O desejo não é mais pelo prazer, pelo gozo do Outro, da língua estrangeira, mas sim pela promoção, pela ascensão social e sucesso profissional (Sousa, 2007). Ainda segundo Sousa, o inglês é representado como obrigatório, como a idealização do sucesso, e “a imagem de língua obrigatória leva essa relação (com a língua) à necessidade (dela)” (p. 52). O inglês é simbolicamente representado, então, como uma demanda do Outro. “O Outro constitui imaginários sociais que convocam o sujeito a conquistar objetos como se esses fossem o seu próprio desejo” (Fortes, 2008, p. 120), assim como a demanda pela ascensão social, pela posição superior, pelo *status*.

O mesmo pode ser visto na entrevista a seguir:

Porque ele tem o inglês / ele passou em salário / ó / <estalos de dedos> muito de comandantes por aí / Ele tá na [nome de empresa] por causa do inglês // O que tá acontecendo no táxi-aéreo // Todos os pilotos que têm inglês estão sendo promovidos // E tão com salário bom // Porque os equipamentos

são eficientes / voam assim mais rápidos / né / mas // E pra sair do Brasil você precisa ter o ICAO // então não tem conversa. (S3)

Observa-se como o desejo se materializa em objetos – salário, emprego em uma boa empresa, promoção, melhores aeronaves, viagens ao exterior. São objetos simbolicamente constituídos, demandas que percorrem o imaginário de nossa sociedade como desejos e que nos são transmitidos pela fala (pais aos filhos, por exemplo). São objetos desejados pelo sujeito porque são objetos valorizados pelo Outro (Fink, 1998).

Porque eu acho que o inglês é uma necessidade não só / para a vida // né // e é uma língua gostosa de se aprender // é / no começo tudo é chato / né / tudo é chato / mas conforme você / vai passando o tempo / você vai ganhando mais familiarização com a língua / e você vai vendo os pontos / né / que você mais se identifica // (S1)

Aqui, transparece o conflito entre o tédio e o interessante. As palavras do entrevistado revelam que o início da aprendizagem foi truncado. Embora não quisesse e até mesmo se recusasse, foi, muito provavelmente, obrigado a aprender; no entanto, a identificação com a língua, palavra esta utilizada pelo entrevistado, mostra que surgiu o desejo pelo Outro. A palavra *gostosa* aparece na fala do piloto referindo-se à língua, atestando o prazer por ela. Afirma, ainda, que o inglês deixa de ser uma necessidade e aumenta a sua posição para a sua “vida”, permitindo-o o espaço em sua identidade.

Hoje [gosto] mais do que antigamente / porque eu tô vendo que tem certos momentos que faz falta // Mas / é / fazer o quê / eu tenho que saber! (S5)

Esta fala corrobora a anterior, pois o desejo aumentou, mas desta vez pela necessidade do uso da língua “em certos momentos”. Há, também, uma resistência verbalizada em “mas, é, fazer o quê”, seguida da desistência de lutar contra o desejo, aqui claramente não pertencente ao sujeito, mas imposto a ele, como objeto simbolicamente constituído.

*Então por mais que uma palavra / é / ela escrita é igual / mas se eu pronunciar com o meu sotaque / da minha região / e ele da região dele / como ele tem uma forma ele tem uma forma de se expressar / de se comunicar diferente da nossa / então **nunca soa igual** // Então isso daí interfere // Por mais que ele mande um flight level / **ele não vai falar da mesma forma como um americano fala** // Então a gente sente essa diferença // Entre dois países que não falam, não é a língua nativa. (S2) (grifo meu)*

Nesta fala, está claro que a língua inglesa, apesar de ser considerada a língua da aviação antes mesmo de ser chamada de língua internacional⁹, não pertence aos falantes “não nativos”, e o americano é o representante do detentor da língua inglesa, o “nativo”, o Outro; independente do grau de habilidade do “não nativo” de falar a língua, não será da mesma maneira que um nativo a fala.

Revuz (1998) aponta para o conflito que o encontro entre a língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua provoca, e lamenta os poucos estudos em torno desse conflito. Cita, além disso, estudos voltados à aprendizagem de uma segunda língua por crianças, alegando que não trouxeram tantas contribuições quanto produziram novos métodos. Essa produção propagada pela linguística pode ser reconhecida no extrato acima, pelo desejo do nativo, do falar como um nativo – o falar como uma criança, o aprender como uma criança.

Percebemos o mesmo desejo no próximo segmento:

Ah / porque / porque assim / eu não tive chance de estudar inglês quando era mais jovem / né / porque eu não tive uma série de detalhes / então / é legal / mas a dificuldade que eu sinto é que hoje / por exemplo / é mais difícil pra mim aprender / não tenho a facilidade que eu tinha de aprender // Acho que é natural também. (S4)

O discurso que observamos aqui é o mesmo mencionado anteriormente – a crença, propagada por métodos de ensino, de que se aprende mais rapidamente e melhor quando se é mais jovem. O entrevistado se apoia nesse fato, assim como na privação dessa aprendizagem na infância, para justificar a dificuldade de aprendizagem na idade adulta. A aceitação dessa condição se faz presente, materializada na frase *é natural também*, como se o entrevistado estivesse se desculpando por tal dificuldade. Notamos a presença do mesmo discurso na fala de outro piloto:

Você não se prepara para o inglês do dia pra noite / principalmente eu acredito que eu não deva ter aquela aprendizagem tão rápida como um garotinho. (S3)

Porém, o mesmo piloto aponta um direcionamento distinto para sua aprendizagem atual:

Eu gosto. Inclusive eu acho que ele vai melhorar meu raciocínio e retardar meu envelhecimento do cérebro. (S3)

Para esse entrevistado, a aprendizagem de uma segunda língua se torna benéfica para a prevenção do envelhecimento. Mais uma vez, o discurso científico difundido pela mídia está presente

⁹ Comunicação oral do Prof. Dr. Dilso C. de Almeida.

no discurso do sujeito aqui em análise, confundido com o gozo do Outro (*eu gosto*); ou seja, gosta porque lhe traz benefícios.

Constatamos, então, que o desejo pela língua estrangeira existe, ora por meio do gozo pelo Outro, ora como objeto de desejo. As dificuldades residem nas ideologias propagadas pela linguística, tais como a falta de exposição à língua, a não aprendizagem da língua quando criança e a idealização da língua como “nativa”.

4.2 A língua

Algumas das respostas trouxeram referências à materialidade linguística. Como gostaríamos de detectar a representação simbólica do sujeito-aprendiz em relação ao objeto de aprendizagem, julgamos necessário analisar o discurso do sujeito quando se referindo à própria língua inglesa.

Não, durante o voo a gente usa fraseologia. São conversas padrões, então, inclusive, o que a gente costuma brincar até, mande uma professora de inglês copiar um clearance de um francês, vai ser muito complicado para ela. (S6)

Há, neste fragmento, uma recusa à necessidade da língua. Para este sujeito, língua e fraseologia aeronáutica – mesmo que inglesa – são dois itens diferentes. Nota-se que o inglês é personificado por uma professora (atentamos também à seleção de um substantivo feminino numa área dominada por homens, representado pelo francês, no masculino) e ao seu distanciamento colocado à execução de uma tarefa. Uma *clearance* é uma autorização de voo formada por instruções sobre cartas de saída e aproximação, nível de voo, etc. Um controlador de tráfego aéreo francês irá fornecer a *clearance* a um brasileiro em inglês. Para o piloto, não basta saber falar o inglês para que se consiga copiar essa autorização.

Indagamo-nos, portanto, sobre a verdadeira função do inglês para aviação, caso ele não seja considerado necessário aos afazeres dos profissionais envolvidos. Uma pesquisa na literatura revelou que

o único objeto dos requerimentos de proficiência linguística da ICAO é a comunicação da radiotelegrafia aeronáutica (...) que corresponde à porção limitada de usos de linguagem de somente dois profissionais – ATCOs e tripulação de voo. Inclui Fraseologia Padrão da ICAO e o uso de inglês de uso comum.¹⁰ (ICAO, 2010, p.3-2, tradução da autora).

¹⁰ “The sole object of ICAO language proficiency requirements is aeronautical radiotelephony communications, a specialized subcategory of aviation language corresponding to a limited portion of the language uses of only two aviation professions — controllers and flight crews. It includes ICAO standardized phraseology and the use of plain language.”

Se documentos oficiais preconizam que a Fraseologia Padrão exerce, sim, seu papel na caracterização do inglês para aviação, junto ao inglês de uso comum¹¹, por que tal fato não aparece no discurso do sujeito-aprendiz deste nicho do inglês? Outras investigações em nosso *corpus* trouxeram-nos revelações:

Então eu acho que você precisa dum vocabulário maior / ter um algo a mais do que aquela regrinha descer / subir / sobe. (S3)

Não / você não precisa aprender a falar inglês pra você voar pra fora // Agora torça pra que você não tenha uma emergência. (S2)

Eu diria que é um inglês focado pra aviação / inglês técnico // Não precisa saber pedir um café com leite // Ele precisa saber as situações do meio aeronáutico e como sair delas. (S5)

Você vai fazer a solicitação // mayday mayday ou pan pan pan¹² // nessa situação eu vou ser mais enfático ao controlador // [...] Normalmente / nessa situação / é realmente /precisa do inglês. (S6)

Os fragmentos acima demonstram que a recusa vista no primeiro fragmento deste capítulo é o inglês ensinado pela “professora de inglês”, o inglês para “pedir um café com leite”. O inglês para aviação é representado pela imagem de um “inglês técnico”, o inglês para emergências (*mayday* e *pan pan*). Reconhecemos, aqui, a ideologia que perpassa o ensino do inglês instrumental (Hutchinson & Waters, 1987), o qual defende a ideia de que o recorte da área de atuação profissional ou acadêmica do aprendiz deve ser estabelecido de modo que suas necessidades sejam supridas. A língua é, dessa forma, vista como transparente, como instrumento de comunicação (De Brum, 2005, p. 1) para a execução de tarefas. Tal conceito é reforçado pelo uso da palavra “vocabulário” em um dos fragmentos, mostrando que a imagem da língua como sistema está inscrita na formação discursiva, na concepção do que é linguagem para esse sujeito. De Brum relembra que “a não-transparência da língua tem a ver com seu funcionamento discursivo, isto é, com a língua como base de processos discursivos” (2005, p. 2), e que

quando se diz que “a língua é um instrumento de comunicação”, estão se apagando outros dizeres, por exemplo, que a língua trabalha na construção da subjetividade ou que a língua manifesta a identidade de uma pessoa ou de uma sociedade. (De Brum, 2005, p. 7)

¹¹ Definição de Almeida (2011, p. 6) para inglês de uso comum: “*transmissões envolvendo dificuldades técnico-operacionais, tanto por parte do controle de tráfego aéreo quanto por parte da aeronave. Essas situações exigem a combinação de trechos da fraseologia padronizada com estruturas gerais e vocabulário específico da atividade aeronáutica (...)*”

¹² Segundo documentado no Anexo 10 (vide nota de rodapé número 4), *mayday* e *pan pan* são enunciadores de situações de emergência.

O pesquisador também sugere que o profissional de língua altere o foco de atenção ao sistema linguístico e considere a “língua como discurso” (p. 7), ou seja, que considere a história, a ideologia, a identidade, a opacidade. A língua não é um mero meio de comunicação, ou um objeto de conhecimento; ela é, segundo Revuz (1998, p. 217), “um objeto complexo, (...) o material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Há que se esperar mais do ensino de línguas estrangeiras do que o trabalho em torno de estrutura, vocabulário ou fonética.

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está escrito em nós com as palavras da primeira língua. (Revuz, 1998, p. 217)

4.3 O mito do falante nativo

Outra ideologia comum nas entrevistas, ou na matéria discursiva, coletadas para este estudo é a do falante nativo.

Como é um primeiro passo e isso é uma coisa que é cultural / é uma nova língua prum país que não tem essa língua / que não é nativo / eles tão sabendo disso / tão trabalhando devagarzinho até que essa cultura se perpetue pra que no futuro / essas novas gerações de controladores já sabendo que o inglês é fundamental / eles já se preparam logo antes de exercer a função. (S2)

Este artigo discutiu, anteriormente, a crença do falante nativo (um modelo idealizado) e a convicção de que a aprendizagem ocorre melhor quando se é mais jovem. Além disso, discorre, brevemente, sobre a distinção entre língua materna e língua estrangeira. Como afirmado por Coracini, “toda língua é estrangeira” (2007, p. 48) e, levando isso em consideração, questionamos a visão de que a língua possa pertencer a um usuário nativo ou não nativo.

Rajagopalan (1997) brilhantemente apresenta argumentos para a questão da natividade em relação a estudos linguísticos: i) o inglês é usado regularmente por mais não nativos do que por nativos; ii) a definição de língua já é suficientemente “nebulosa”, quanto mais a definição de falante; iii) a busca por falantes ideais pode ser comparada a uma caça a gansos selvagens; iv) a questão de nativo ou não nativo denota uma “categoria de exclusão” (p. 227).

O desejo pela língua estrangeira torna-se um desejo por um objeto inalcançável, se julgarmos o ponto de chegada sendo um falante ideal – e irreal. Além disso,

Aprender inglês é aceder à diferença britânica, americana, neozelandesa etc, ou é dar-se os meios de partilhar com um grande número de pessoas os lugares comuns científicos, econômicos, ideológicos que criam, além das diferenças nacionais, uma semelhança ancorada na hegemonia de um sistema econômico? (Revuz, 1998, p. 228)

Esse é um questionamento válido quando pensamos na comunidade internacional usuária do inglês para aviação, composta pelos mais diversos falantes, nativos ou não. O inglês pertence a todos

os falantes dessa comunidade, a despeito de suas nacionalidades, tornando o alcance do mito do falante nativo menos relevante que outros objetivos comunicacionais como clareza e objetividade do discurso.

5. Conclusões

Vimos, neste artigo, ideologias que percorrem os dizeres do sujeito-aprendiz do inglês para aviação, e buscamos as imagens que ele forma em torno da língua estrangeira e da própria aprendizagem. Apoiamo-nos em concepções de língua que consideram o sujeito como inacabado, como interditado, como construído no discurso. Comparando tais representações, averiguamos que o sujeito-aprendiz aqui estudado demonstra o desejo pelo gozo do Outro, mas principalmente pelo desejo do objeto valorizado pelo Outro, transformando a língua em produto. A língua é vista como meio de comunicação, como objeto de conhecimento, e não como o Outro em que o sujeito pode se (re)construir, como “uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (Revuz, 1998, p. 224). Há, além disso, a crença de que o inglês não pertence a nós, os “não nativos”, e por motivos vários (entre eles, a idade e a falta de contato com a língua), está cada vez mais distante.

Algumas posturas diante do ensino de língua estrangeira e da concepção de inglês para aviação necessitam de mudanças. O foco exacerbado na estrutura da língua e a idealização do falante nativo acabam deixando rastros difíceis de se sobrepor. Além disso, a ideologia propagada de que se aprende melhor quando criança não condiz com o público a que o ensino do inglês para aviação se destina, que é o público adulto.

Ao acatarmos a sugestão de De Brum (2005), ou seja, a de que um deslocamento do foco no sistema para a concepção de língua como discurso pode favorecer o encontro do sujeito-aprendiz com o desejo pela língua estrangeira. “Afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta” (1998, p. 216), declara Revuz, e não encontraremos respostas nesta ou naquela metodologia de ensino. É essencial virarmos nossos olhos ao sujeito-aprendiz, pois

uma maior compreensão da constituição identitária dos alunos enquanto aprendizes de língua estrangeira é fundamental para a construção de um olhar mais perspicaz sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. (Grigoletto, 2003, p. 234)

Temos, também, que reforçar novas visões sobre o pertencimento da língua. A língua – materna ou estrangeira – é sempre estrangeira, estranha ao sujeito. A posse declarada do inglês ao “falante nativo” não condiz mais com o momento sócio-histórico em que vivemos hoje.

Acreditamos ter contribuído, com este artigo, com os estudos que “questionam a noção de sujeito para entenderem melhor o processo de ensinar e aprender línguas” (Coracini, 2003, p. 147) e

que, dessa forma, possamos buscar meios de permitir que o desejo pela língua estrangeira se instale no sujeito-aprendiz.

Referências

ALMEIDA, D. *Validade Ecológica de um Simulador de Voo para PC no uso de inglês como L2*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CARMAGNANI, A. M. G. . O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: José Sueli de Magalhães; |Luiz Carlos Travaglia. (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 413-421.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Chapecó / Campinas: Argos / Editora UNICAMP, 2003, p. 139-159.

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

DE BRUM, A. M. Da língua como instrumento de comunicação ao discurso: um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira. *II Seminário de Estudos em Análise de Discurso*. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/discurso/brum.pdf>>. Acesso em 24/01/2012.

FINK, B. *O sujeito laciano: entre a linguagem e gozo*. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editó, 1998.

FORTES, L. *Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e prática pedagógicas*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Chapecó / Campinas: Argos / Editora UNICAMP, 2003, p. 223-235.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Doc 9835. 2nd edition. Montreal: ICAO, 2010.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T.

Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.

3ª. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997. pp. 61-162

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*, ano 1, no 1. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. In *Journal of Pragmatics*, vol 27:2, 1997. p. 225-231.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p 213-230.

SOUSA, G. N. *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a língua espanhola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.