

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**LINHA DE PESQUISA:
LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM FOCO NA AFETIVIDADE: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

**ANÁPOLIS - GO
2020**

RAQUEL ROSA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM FOCO NA AFETIVIDADE: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

**ANÁPOLIS - GO
2020**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM FOCO NA AFETIVIDADE: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em 24 de março de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Orientador / Presidente

Profa Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Membro Interno

Profa. Dra. Mariana Mastrella de Andrade (Universidade Nacional de Brasília/ UNB)

Membro Externo

Anápolis-GO, 24 de março de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradecer é tão essencial que vem cheio de emoções, lembranças e pensamentos. Começo agradecendo à minha maior inspiração, meu criador, aquele que pintou com perfeição cada vida, cada história, nos fazendo afetivos, complexos e singulares. Minha gratidão ao criador da diversidade de raças, da beleza das cores e dos sabores.

Agradeço à minha família que me amou, me compreendeu e me ajudou a ter esperança quando eu queria desistir. À minha filha que reclamou da minha ausência, mas não desistiu de mim. Agradeço ao meu filho que carinhosamente me interrompeu muitas vezes durante a escrita, me dando um abraço afetuoso.

Agradeço aos professores que leram este trabalho e me ajudaram a construir algo melhor e mais relevante. Ao meu orientador que com seu jeito tranquilo e experiente me conduziu com suavidade. Agradeço à UEG por me dar a oportunidade de uma formação pública e de qualidade.

Minha gratidão aos participantes desta pesquisa que me permitiram amar e ser amada. Agradeço a cada pessoa que de alguma forma fez parte do meu processo de construção e reconstrução de sentidos como aprendiz, professora e pesquisadora.

RESUMO

Diante dos movimentos globais para internacionalização das universidades, surgem questionamentos sobre os processos que envolvem a educação linguística. Neste estudo, procuro entender como é formada a subjetividade dos sujeitos e sua importância na educação linguística crítica. Discuto as relações sociais e políticas que interferem na educação linguística, enquanto busco compreender a influência da afetividade nesse processo. Esta pesquisa foi realizada no Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, é de caráter qualitativo interpretativista, considerando a subjetividade da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados. As observações das aulas contemplaram os aspectos sugeridos por Ludke (1996), como descrição dos sujeitos, das atividades, e comportamentos. Além disso, tem uma abordagem pós-estruturalista relacionando língua, subjetividade, organizações sociais e poder (RICHARDSON, 1994, p. 518). No desenvolvimento teórico, encontro amparo para esta pesquisa na visão do letramento crítico de Jordão (2014; 2016; 2019), Pennycook (1999; 2012; 2017), Rajagopalan (2003; 2010; 2013; 2014) que rompe com a lógica do imperialismo linguístico, Phillipson (1992), Bonnie; Heller (2017) e percebem os indivíduos envolvidos no processo de educação linguística como seres sociais, corporificados e imersos em emoções que sofrem influência desses âmbitos na construção de sentido. Além disso, para desenvolver as discussões sobre subjetividade e a educação linguística, me afilio ao pensamento de Weedon (1997), Woodward (2002) e Fortes (2017). Este estudo mostrou que práticas docentes pautadas na afetividade podem ajudar a quebrar barreiras que os alunos têm como medo e vergonha de falar inglês, causados pelos discursos de superioridade dos falantes nativos. Esta pesquisa evidenciou que uma educação linguística crítica com foco na subjetividade e afetividade pode transformar como os sujeitos exercem suas agências, como se veem e como veem os outros. Assim, proporcionando um fortalecimento das subjetividades e o desenvolvimento da alteridade no ambiente da sala de aula. Finalmente, esta pesquisa mostra que ainda há esperança em trazer cores para uma educação linguística que parece até então só poder ser preta e branco, dicotômica e binária.

Palavras-Chave: Educação linguística. Subjetividade. Afetividade. Idiomas sem Fronteiras.

ABSTRACT

In face of the global movements to the internationalization of the universities, many questions about the linguistic education arise. In this work, I pursue to understand how the individual's subjectivity is formed and its importance in critical linguistic education. I discuss the social and political relationship that interfere in linguistic education while I seek to understand the influence of affectivity in this process. This research took place in the Language without Borders Program at State University of Goiás in Anápolis. It is a qualitative study that considers the subjectivity of the individuals involved in the research. The observations contemplate the aspects proposed by Ludke (1996), such as description of individuals, activities and behaviors. Thus, it has a post-structuralist approach relating language, subjectivity, social organizations and power (RICHARDSON, 1994, p. 518). In the theory development I find support in the studies of critical literacy of Jordão (2014; 2016; 2019), Pennycook (1999; 2012; 2017), Rajagopalan (2003; 2010; 2013; 2014) that break free from the colonial logic of the linguistic imperialism, Phillipson (1992), Bonnie; Heller (2017) and see the individuals implicated in the linguistic education as social beings, embodied and immersed in emotions that are affected by those aspects in the meaning making. Furthermore, to develop the discussions about subjectivity and linguistic education, I affiliate with the work of Weedon (1997), Woodward (2002) and Fortes (2017). This study has showed the pedagogical praxis embedded in affectivity may help students to break barriers such as shame and fear of speaking in English caused by the discourse of native speakers' superiority. This research also remarked that linguistic education with focus on the subjectivity and affectivity may transform how the individuals work their agency and how they see each other. Therefore, this context provides a strengthening of the student's subjectivity and the development of alterity in the classroom environment. Finally, this research points out that we still have hope to bring colors to a linguistic education that until now has showed to be black and white, dichotomic and binary.

Key-Words: Linguistic education. Subjectivity. Affectivity. Language without Borders.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PREPARANDO A TELA.....	7
CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS ESTAPAS DA COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA.....	16
1.1 Tipo de Pesquisa	17
1.2 Contexto	17
1.3 Descrição dos participantes	21
1.4 Instrumentos para Geração do Material Empírico.....	25
1.5 Análise do Material Empírico.....	28
CAPÍTULO II - AQUARELA: UMA COLISÃO ENTRE PIGMENTOS E ÁGUA: A ressignificação da educação linguística	30
2.1 Subjetividade na Educação Linguística Crítica.....	31
2.2 Colisão de Cores e novos sentidos :globalização, inglês como língua franca, relações de poder)	35
CAPÍTULO III: RESSIGNIFICAÇÕES IDENTITÁRIAS NOVAS CORES NA SALA DE AULA	54
3.1 Cores Fluidas: novos sentidos para educação linguística	67
TOQUES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE.....	86
ANEXO.....	91

INTRODUÇÃO: PREPARANDO A TELA

Foram as crises, confrontos identitários, emoções e relações de poder na minha própria história que me fizeram interessar pela afetividade na educação linguística. Percebi que havia mais nesse processo que aptidão, inteligência e dedicação aos estudos. Foi no final da minha graduação, ao ser incomodada pela linguística aplicada crítica, que as indagações se instauraram. Fui levada a uma reflexão da minha própria história como aprendiz e professora.

A língua inglesa me foi apresentada pelo meu pai quando eu ainda era criança. Livros e discos de vinil se posicionavam estrategicamente na estante da sala, vez ou outra, meus olhos se encontravam tentando decifrar as letras sem sentido. Meu pai, cheio de orgulho das minhas tentativas, me explicava que falar inglês era importante, e nas poucas lembranças que tenho dessa tenra idade, recordo da radiola tocando a conversa do “Paul”, que era o personagem da conversação do livro. Meu pai acreditava na educação e sempre investiu em livros, como quem guardava tesouros. Quisera eu que ele estivesse lendo essas palavras e descobrisse que o capital cultural que me deixou, recebido ainda na infância, me impulsionou a estudar inglês e investir em pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira. Não somente fui motivada, mas sua experiência social e cultural compartilhada no núcleo familiar causou um registro privilegiado de que a cultura, língua e tudo que abarcasse o meu processo de aprendizagem de língua inglesa tinha valor de definir e redefinir a minha própria identidade, onde hoje me recrio a cada dia como estudante, professora e apaixonada pela riqueza do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

A motivação de estudar inglês me levou para os Estados Unidos, onde não só aprendi inglês, mas aprendi que nesse processo muitas vezes tive que negociar minha identidade, minhas emoções e meus construtos. Havia situações que o meu eu era negociado pela falta de vocabulário e a menina eloquente aparentava ser tímida e de pouca conversa. Outras vezes, minha alma ardia de frustração por não ser compreendida por aqueles que só conseguiam entender um sotaque, “o nativo”.

Em uma conversa, ao ouvir a pergunta, “What? What did you say?”, mais que o significado literal dessa frase, na mente de alguém como eu, que recebeu uma educação pautada no discurso de superioridade dos Estados Unidos, essa pergunta ecoava um significado diferente: o quê você está falando? Não consigo lhe entender por causa do seu sotaque, fala direito.

Incontáveis foram as vezes que essa impostora colonizada que vivia dentro de mim lutava comigo, me dizendo que meu inglês não era suficiente, que eu não era suficiente. Muitas

vezes precisei lutar comigo mesma para ressignificar o que é aprender inglês. Me lembro de estar na sala de aula lendo um texto em voz alta e durante a leitura estar pensando se eu estava lendo certo, se eles (os colegas estadunidenses) estavam entendendo. Ninguém precisava dizer nada, eu trazia dentro de mim esse sentimento de inferioridade e esse medo de não ser aceita.

A história bonita, que todos ficam admirados quando eu conto, é que eu me formei nos Estados Unidos. Porém, o que me levou a pesquisar sobre afetividade na educação linguística, é a parte da história que tem lágrima, medo, dor, vergonha, ansiedade e tantas outras emoções difíceis de descrever.

É a minha história de imigrante que queria estudar, mas não tinha bolsa de estudos e para pagar a faculdade integral em dólar, precisava limpar casa e trabalhar de babá. Enquanto a maioria dos alunos da faculdade que cursei tinha financiamento, meu marido fazia horas extras no trabalho e eu limpava casa entre as aulas. Me lembro a primeira vez que refleti sobre quem eu era, saí do Brasil professora e me tornei faxineira, mas não foi a profissão que determinou minha identidade, nem no Brasil, nem nos Estados Unidos. Na minha essência, eu já tinha desejo de resistência, não tinha encontrado minha agência, mas estava a caminho dela por mais distante que parecia, hoje sei disso.

O meu eu estava preso a questões muito menos visíveis que foram construídas na minha subjetividade, nem eu mesma sabia o que era e de onde vinha, até eu me tornar pesquisadora da afetividade e da subjetividade. Entretanto, nesse processo, as lágrimas rolaram muitas vezes, como um transbordar de uma subjetividade em crise, de uma afetividade ferida, e do barulho de vozes que diziam que eu não conseguiria estudar, que eu não conseguiria o diploma, que lugar de imigrante é trabalhando e não estudando.

Os discursos que me afligiam eram os que me colonizavam, mas também os que me faziam querer provar o meu lugar. Nas minhas constantes reflexões sobre minha identidade, cheia de medo e ainda de forma insipiente, aprendi que o valor não estava na profissão e no status, mas na pessoa, no ser humano, que independente de seu trabalho e prestígio é uma composição complexa e bela, de extremo valor.

Quantas vezes ainda ouço brasileiros dizerem que só vão para os Estados Unidos se não tiverem que trabalhar em atividades consideradas por eles e pela sociedade 'subempregos'. Trabalhos de profissionais de menos prestígio como carpinteiros e faxineiros são considerados, na estrutura social capitalista, subempregos, uma vez que não são bem remunerados e, portanto, não se destacam nesse regime. Hoje, consigo ouvir isso com uma perspectiva crítica, como argumenta Sousa Santos (2019, p. 161), “o colonialismo é uma cocriação, ainda que assimétrica, decolonizar implica decolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o

conhecimento do colonizador”. Não acho que brasileiro tenha que ir pra lugar nenhum e se sentir inferior por ocupar um trabalho modesto, mas pensar criticamente também é saber que ninguém é superior por ocupar um trabalho de prestígio. Tanto um quanto o outro pensamento precisam ser questionados para que possamos como sociedade contemplar as cores de mundo mais humano, mais afetivo e mais complexo.

Na faculdade no exterior, eu não fazia amizades, parece que eu tentava preservar minha identidade imigrante que era mais um agravante para que eu me sentisse desqualificada para estar ali. Como eu queria entender o que entendo agora, para que pudesse ter desfrutado desta experiência de uma outra forma, me olharia com mais orgulho, com mais amor, com mais luz, para uma percepção mais apurada da minha própria composição. Como seria bom compreender que as identidades em conflito poderiam apenas ter sido ressignificadas pois, como na arte, a vida tem fases diferentes.

Foi essa experiência como imigrante que influenciou minha subjetividade, que me redefiniu, mas não foi suficiente para transformar pensamentos inconscientes que estavam arraigados nos discursos e nos contextos disponíveis a mim. De volta ao Brasil, as construções do colonialismo e do imperialismo linguístico me perseguiram até a sala de aula. Como aluna, achava que os professores não falavam um bom inglês, tinham muito sotaque. Mais tarde, como professora, muitas vezes ouvia essa impostora dentro de mim, questionando meu sotaque e até mesmo meu conhecimento.

Foi a partir dessas crises que percebi como a subjetividade dos aprendizes se colide e se dilui de tal maneira que não podem ser desconsideradas nas pesquisas de educação linguística, pois “é nos usos da linguagem que temos e fazemos que constituímos ou vemos constituídos quem somos” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 99). Nesse sentido, a educação linguística é uma experiência que está envolta nas nuances de nossa humanidade e mergulhada nos nossos sentidos e sentimentos, nos contextos que nos cercam (SOUSA SANTOS, 2019). Assim, é necessário nos posicionarmos como seres humanos afetivos, constituídos na afetividade, reconhecendo nossa subjetividade, ou seja, compreendendo nosso eu, os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que formam nossa concepção de quem somos, de como nos vemos e como vemos os outros através dos discursos e das culturas (WOODWARD, 2000).

Os parágrafos acima narram meu encontro com a língua inglesa e um indício das construções históricas e culturais que permeiam esse processo. O que antes, para mim, era somente parte da minha história de aprendiz, sob as lentes da perspectiva crítica, tornou-se não só um desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre a influência da afetividade na

aprendizagem de língua inglesa, mas também uma busca por compreender como a subjetividade do aprendiz e suas emoções, ações e reações colidem com a língua e seu poder de estabelecer noções de valores e formar identidades.

Desse modo, nesta pesquisa, trato afetividade e subjetividade como conceitos inseparáveis. Entendo subjetividade como Woodward (2000), citada acima, e a afetividade como esse espectro de sentimentos e emoções que nos envolve, está arraigado no âmago do nosso ser e influencia como sentimos o mundo ao nosso redor (JORDÃO, 2019). Além disso, a afetividade está imbricada em nossas experiências cotidianas e modulam as relações internas e externas dos seres humanos (ARAGÃO, 2011).

Ademais, este trabalho situa-se dentro das discussões de Imperialismo Linguístico, mas algumas vezes faço menção a termos ligados aos estudos da Decolonialidade como os de Bonnie; Heller (2017), Souza Santos (2019) e outros estudiosos e outras estudiosas. Isso se dá porque tanto os estudos de Imperialismo Linguístico, quanto os de Decolonialidade questionam a posição da língua inglesa como língua franca e seu uso para controle, imposição e normatização de interesses ligados ao colonialismo e fundamentalmente às políticas linguísticas nacionais e internacionais que favorecem o processo hegemônico, a injustiça, exploração e desigualdade entre falantes de línguas diferentes (PHILLIPSON, 2013).

Parto do princípio de que confrontos sociais, econômicos e políticos estão arraigados na língua (PENNYCOOK, 2017, p. 15). Como Bonnie e Heller (2017, p. 2) afirmam, “ideias sobre língua têm um papel central em produzir diferenças e desigualdades sociais”. Por essa razão, precisamos nos perguntar quais histórias têm sido reproduzidas e valorizadas e quais histórias têm sido silenciadas, invisibilidades e menosprezadas.

Na busca por essas respostas iremos nos deparar com o que Pennycook (2017) chama de três implicações na aprendizagem de língua inglesa: discurso, língua e subjetividade. Para o autor, os diversos discursos constroem a realidade, como nossas vidas são formadas e reguladas. Tais discursos se intersectam com a língua inglesa, formando padrões com implicações políticas, sociais, culturais e econômicas. Desse modo, influenciando nossas memórias, histórias, vidas e culturas locais. Portanto, para Pennycook (2017), o ensino da língua inglesa deve acontecer como uma maneira de mudar como as pessoas se representam e são representadas, sendo mais importante o significado do que é expresso em inglês do que sua forma.

Pode-se dizer que as mudanças socioeconômicas vividas com a globalização afetam o mundo em todas as esferas e chegam ao âmbito da linguística aplicada, redefinindo os valores do ensino de língua estrangeira, de como e porque ela é ensinada. O sistema capitalista também

se encarrega de induzir e gerar a necessidade do indivíduo em se apropriar de mais de uma língua (RAJAGOPALAN, 2003). Como parte da problemática, as tecnologias da comunicação e informação invadiram a sociedade e com elas surgiu a expansão da acessibilidade de comprar, estudar, conhecer pessoas de culturas e países distintos. Conseqüentemente, isto possibilitou a promoção da superioridade linguística e cultural de alguns países, que Rajagopalan (2003) chama de crise de identidade linguística, gerada pelo excesso de informação, contradições da linguagem e das relações humanas.

Com essas mudanças, a educação linguística torna-se parte da vida de muitos indivíduos que, para competirem no mercado de trabalho, para viverem seu cotidiano no mundo globalizado, ou mesmo para se adequarem a esse contexto social, veem a necessidade de aprender outras línguas. Nesse contexto, as universidades ao redor do mundo passam a enxergar para além de seus portões, promovendo a produção e difusão do conhecimento, gerando uma aceleração na internacionalização das instituições de ensino superior na década de 1990 (LUNA, 2018). Por conseguinte, o ano 2000 inaugura uma nova fase na internacionalização da educação no Brasil (ANDREOTTI et al., 2018), um novo tempo dentro das universidades brasileiras.

No Brasil, discentes e docentes desejosos de concretizar as trocas de conhecimentos e viver experiências interculturais que agreguem conhecimento e crescimento pessoal e profissional buscam capacitação em língua estrangeira. Dessa forma, as universidades públicas estaduais e federais, apoiadas pelo governo, investem em centros de línguas e programas como o Idiomas sem Fronteiras (Doravante IsF), estabelecido pela portaria n. 973/2014, e onde os dados dessa pesquisa foram gerados.

Em virtude da internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil, tem-se gasto muita energia e recursos para incentivar e apoiar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, a língua inglesa ainda é a mais difundida nas universidades brasileiras, como reflexo de um sistema educacional construído sob a lógica de superioridade linguística em que prevalece o discurso que camufla as intenções da velha política expansionista que enfatiza o discurso da língua inglesa como língua franca ou internacional (RAJAGOPALAN, 2003, p. 58). Essa proposição de neutralidade da língua inglesa é potencializada pelo poder de padronização que a globalização e o capitalismo tardio têm disseminado, pois como Bonnie e Heller (2017) discutem, o neoliberalismo requer mudanças nas vidas dos indivíduos e tratam as formas e práticas linguísticas como mercadorias.

Entretanto, em busca de fazer da ação docente o que hooks (2013, p. 233) chama de "fala contra-hegemônica que liberta por meio da língua", esta pesquisa se estrutura no ensino

e aprendizagem de língua inglesa sob o viés da perspectiva crítica. De acordo com Pennycook (2001), para ser crítico, é necessário um engajamento com questões de poder e desigualdade. Como definido por Jordão (2013, p. 82-83), “para sermos críticos e desenvolvermos criticidade precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos”. Nesse sentido, ao olhar para os participantes da pesquisa e para o material empírico, faço uma análise crítica na qual a subjetividade dos indivíduos se dilui, misturando-se com a subjetividade do outro, transformando antigos saberes, diferentes contextos e identidades em novos sentidos na sala de aula.

Este trabalho tem seu foco na aprendizagem de língua inglesa como um processo multidimensional, pois o aprender “é um conjunto sistêmico no qual o organismo vivo, com cognição, afetividade, intuição e espiritualidade é transversalizado (interage) pelos saberes culturais” (ALVES, 2015, p. 842). Assim, a afetividade nesta pesquisa é definida como parte da a subjetividade dos indivíduos, ou seja, toda complexidade que envolve as histórias, as memórias, a vida e a cultura locais (PENNYCOOK, 2017). A afetividade é claramente envolta em sentimentos, emoções, construções identitárias que só são possíveis de serem percebidas e discutidas no processo de educação linguística sob o viés da perspectiva crítica, pois nessa perspectiva considera-se o interpelar entre a afetividade, o eu e o outro. Afinal, “o outro não é uma pura identidade, nem uma mera diferença” (SKLIAR, 2003, p. 44). Assim, não se pode falar em criticidade no ensino de língua inglesa e desconsiderar a subjetividade dos sujeitos. De acordo com Mastrella-De-Andrade (2011),

Fatores afetivos não devem ser considerados apenas como aqueles com foco em meras questões individuais, as quais seriam supostamente então menos importantes num processo de ensino e aprendizagem de línguas. Antes, essas dão mostra sobre a necessidade de se considerar que, de fato, ensinar e aprender uma nova língua envolve uma complexidade de fatores que não podem ser isolados em si mesmos, mas, que estão todos imbricados e atuam de forma diferente em diferentes sujeitos, grupos e contextos. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 12)

Em face à compreensão da relação entre a educação linguística e a afetividade, me desvencilho da visão estruturalista e comunicativista que limitam o ensino e aprendizagem de línguas às habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão. Ainda que alguns teóricos como Krashen (2002), Brown (2002) e Gardner (2005) tragam em seus estudos questões da afetividade, eles as tratam isoladamente dos contextos políticos, sociais e muitas vezes compartimentalizam a cognição e a afetividade como processos congruentes, porém distintos.

Este trabalho se posiciona na visão crítica de educação linguística, onde o aprendiz não pode ser separado entre corpo, cognição e subjetividade. Ao contrário, busco uma pedagogia como hooks (2013, p. 256) propõe, “que ouse subverter a cisão entre mente e corpo e nos permita estar presentes por inteiro na sala de aula”.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe que a educação linguística crítica é um caminho para o agenciamento do sujeito: "Agência se caracteriza pela não passividade do sujeito na interação com o outro e pela ação transformadora dos participantes de uma interação na produção de novos sentidos decorrentes do contato entre um e outro" (TAVARES; STELLA, 2014, p. 78).

Ou seja, educação linguística com foco na afetividade é uma renegociação de espaços e representações que possibilitam ao aluno se representar na língua alvo. Nas palavras de Pennycook (2017), preparar o aprendiz para que seja capaz de escrever (de falar, ler, ouvir) em contra-ataque, como autores e coautores de suas histórias, “é permitir que o aluno utilize a língua como meio de construção de conhecimento para si e para os outros” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 87).

A discussão que ora proponho é elucidada pela perspectiva crítica na educação linguística, pois tem “uma postura reflexiva indagadora em relação aos fenômenos da vida” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 381). Nela, o aprendiz pode exercer sua agência. Como Jordão (2015) elucida,

Aprender uma língua estrangeira é abrir-se para esta outra oportunidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos. É perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais de construção de sentido transitando entre linguagem e seus procedimentos de *meaning-making* (JORDÃO 2015, p. 82, grifos no original).

Faço um recorte da educação linguística dentro do processo de internacionalização da Universidade Estadual de Goiás (doravante UEG). Esta pesquisa foi feita com as alunas e o aluno do curso de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras no Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas - Henrique Santillo. O estudo busca compreender a afetividade no processo de educação linguística, focalizando em três objetivos específicos:

1. Perceber como é formada a subjetividade dos aprendizes de língua inglesa e a importância desse fator no processo de educação linguística.
2. Analisar como as relações sociais e políticas interferem na educação linguística.
3. Compreender a influência da afetividade na educação linguística.

Busco compreender, por meio das relações de todos e todas participantes desta pesquisa, docente e discentes que estão juntos no processo de ressignificação, como a subjetividade dos indivíduos interfere no processo educação linguística através de diversos fatores, como as construções de identidade, emoções, relações sociais e políticas. A pesquisa que aqui relato se reveste de grande importância uma vez que problematiza as práticas docentes que possibilitam uma educação linguística para agenciamento do sujeito, fazendo com que as alunas e o aluno construam novos significados por meio do ensino crítico.

Ademais, não estou diferenciando aprendizagem de aquisição e trato esta pesquisa dentro do espectro de educação linguística crítica que abarca aprendizagem, aquisição e ensino. Os instrumentos usados para gerar o material empírico foram roda de conversa, propostas didáticas que promovessem reflexões, questionários e diário de campo. Para análise do material empírico, levei em consideração a proposta do curso e os objetivos da pesquisa, considerado os estudos de Biesta e Tedder (2007), Bonnie e Heller (2017), Fortes (2019), hooks (2013), Jordão (2014;2016;2019), Mastrella-De-Andrade (2011), Moita Lopes (1998), Pennycook (1999;2012;2017), Rajagopalan (2003;2010;2013;2014), Skliar (2003), Sousa Santos (2019), Weedon (1997), Woodward (2000), entre outros.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo interpretativista, considerando a subjetividade da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados. As observações contemplaram os aspectos sugeridos por Ludke (1996), descrição dos sujeitos, das atividades, e comportamentos. Além disso, tem uma abordagem pós-estruturalista, relacionando língua, subjetividade, organizações sociais e poder (RICHARDSON, 1994, p. 518). Logo, as anotações foram reflexivas, contemplando conflitos, sentimentos, ideias, impressões e descobertas. Busquei respostas às perguntas de pesquisa, tendo a perspectiva crítica como base para o percurso didático que desenvolvi, o qual descrevo com maiores detalhes na parte destinada à metodologia.

Para ilustrar esse processo, uso a metáfora da pintura de aquarela, na qual os pigmentos representam os domínios que formam a educação linguística e a água é a afetividade, sendo que todas essas transformações e encontros acontecem através da técnica de pintura que comparo ao letramento crítico.

Este estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro é dedicado aos aspectos metodológicos onde explico o tipo de pesquisa, objetivos, participantes, etapas, ambiente, e o lócus da pesquisa. Na sequência, em “Aquarela Uma Colisão entre Pigmentos e Água: A ressignificação da educação linguística”, discuto a relação entre a educação linguística e a subjetividade. Trato também das construções sociais e históricas do capitalismo e da globalização que influenciam a formação da identidade do aprendiz e levo em consideração o

contexto brasileiro no cenário global. As análises ajudam a compreender como a educação linguística sob o viés crítico é olhar para além das fronteiras, integrando corpo, cognição e afetividade em busca de nossa agência como sujeitos da nossa história.

No terceiro, *Ressignificações Identitárias: Novas Cores na Sala de Aula*, discorro sobre as possibilidades para construção de novos sentidos e rompimento com a lógica do imperialismo linguístico, retomando a discussão sobre afetividade e educação linguística.

Em seguida, apresento os retoques finais que são considerações que faço na certeza que este estudo não esgota essa temática, posto que tanto a sociedade muda, como os seres humanos, suas identidades, suas relações, e com eles, os campos da linguística aplicada crítica se alargam, ampliando e criando novos sentidos.

Assim, espero pintar uma arte de descobertas, que seja leve, que desperte atenção para subjetividade e leve a reflexão sobre a educação linguística, mas também sobre nós mesmas neste processo. Como toda boa arte exige planejamento, sigo para as primeiras pinceladas deste trabalho que são os procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS ESTAPAS DA COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA

Neste capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento de minha pesquisa. Esta seção está dividida em quatro partes, primeiramente abordo o tipo de pesquisa desenvolvida; na segunda, abordo o contexto e lócus desta pesquisa; na terceira parte, descrevo os participantes e em seguida aponto os instrumentos utilizados para gerar o material empírico, explicando os procedimentos para análise.

1.1 O Tipo de pesquisa

Esta pesquisa vincula-se à área de estudos da Linguística Aplicada Crítica e situa-se na área de concentração denominada Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, na linha de pesquisa linguagem e práticas sociais. É uma pesquisa que segue uma abordagem qualitativa interpretativista, pois como Flick (2009) aponta, é uma investigação que busca sua relevância nos estudos das relações sociais, na análise de diferentes perspectivas e nas reflexões da pesquisadora como produção de conhecimento. É também o que Richardson (1995) chama de escrita parcial, local e situacional, na qual partes da autora estão presentes e outras não, às vezes de forma intencional, às vezes não. Conto minhas experiências, das alunas e do aluno em um relato das descobertas feitas em uma escrita que Richardson (1995) chama de evocativa.

Neste trabalho, adoto a concepção de língua, no sentido dado por Richardson (1995, p. 518), “um lugar onde nosso senso sobre nós mesmos e nossa subjetividade é construída [...] Assim, língua é uma força constitutiva, criando uma visão particular da realidade do próprio eu.” Essa definição se alinha com sentido dado por Weedon (1997, p. 21), “A língua é o lugar onde formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são definidas e contestadas.” Ademais, é também o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída. Finalmente, concebo língua como prática social e o produto fundamental da interação social que está arraigada nas relações de poder (HELLER et al., 2018). Assim, este trabalho tem uma abordagem qualitativa pós-estruturalista, ou seja, uma pesquisa que rompe com o estruturalismo, relacionando língua, subjetividade, organizações sociais e poder. Pois, como Jordão (2019) argumenta,

[o] estruturalismo saussureano, fundante da linguística moderna, e especialmente em sua distinção entre *langue* e *parole*, é causa e consequência

desse binarismo: ao reservar à langue o espaço da ciência, essa perspectiva legitimou gerações e gerações de linguistas que, em prol da ciência, ignoraram a parole e com ela o caótico, o inexplicável, o surpreendente, o inédito, o indisciplinado: o afeto. A linguística, ciência nova no século XIX, precisava se mostrar racional para ser aceita no mundo acadêmico da época (JORDÃO, 2019, p. 59).

Desse modo, esta pesquisa qualitativa interpretativista se afasta do pensamento binário cartesiano e se preocupa em como os participantes experimentam, entendem, interpretam e participam de seus contextos socioculturais tendo como base o letramento crítico (LC).

A concepção de criticidade no LC percebe nossos entendimentos como sendo construídos de forma situada, ou seja, em espaços-contextos específicos nos quais toda a complexidade das pessoas e de suas relações (consigo, com outras pessoas, com objetos, com visões de mundo, com suas histórias, etc) influencia o processo (JORDÃO, 2019, p. 62).

Nesse sentido, nossas histórias foram influenciadas umas pelas outras e o material empírico foi gerado em aulas que tinham como o objetivo trazer a criticidade para a sala de aula, proporcionando oportunidades para reflexão sobre o que é aprender inglês, sobre quem somos e como nos sentimos nesse processo. Isso reflete o entendimento de que na educação linguística há uma fusão da cognição, afetividade e do corpo como local onde as emoções são expressas e as nuances da subjetividade são demonstradas. Ou seja,

Numa abordagem em que as pessoas assumem posição central nas preocupações educativas, como é o caso do letramento crítico, não há como manter a dissociação entre razão e emoção, mente e corpo, langue e parole: quando o ser humano é o foco de nosso interesse, o conhecimento tem que ser concebido como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções [...] (JORDÃO, 2019, p. 64)

Sendo esta uma investigação direta da sala de aula na qual a professora é a própria pesquisadora (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), assumi um papel ativo na pesquisa como observadora participante (LUDKE, 1996), tendo grande envolvimento como professora-pesquisadora nas aulas de língua inglesa do Programa Idioma sem Fronteiras (IsF) da Universidade Estadual de Goiás (doravante UEG), em seu câmpus sede, localizado na cidade de Anápolis, estado de Goiás. Afinal, como Sabota (2017, p. 224) afirma, “o professor assumir uma postura contínua de pesquisador da própria prática é [...] desejável”.

De acordo com Lankshear; Knobel (2008, p. 66), no panorama da pesquisa qualitativa, além da ênfase na interpretação e na dedução de significado do papel do pesquisador, uma das áreas de grande importância é a investigação dos contextos da vida real. Assim, o entendimento

de contexto nesta pesquisa está alinhado ao que os autores propõem, ou seja, “Os contextos podem ser vistos como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou ideia” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 67).

1.2 O contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa é o rico espaço de contradições das políticas linguísticas para internacionalização das universidades brasileiras e mostra a crise de uma educação, mantenedora do discurso hegemônico nas salas de aula e no sistema educação básica como discutirei mais adiante.

Em 2017, a UEG passou a fazer parte do grupo de instituições de ensino superior públicas atendidas pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Esse foi um programa oferecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que teve início em 14 de novembro de 2014 (Portaria Normativa n. 973/2014) e permaneceu até junho 2019. Tinha como objetivo ensinar diversos idiomas para alunos e alunas de graduação, pós-graduação e funcionários da área administrativa de universidades públicas, facilitando a participação dos mesmos na internacionalização das instituições de ensino superior (doravante IES).

Um dos aspectos essenciais desse programa do governo federal era o ensino de línguas estrangeiras, haja vista que a crise na educação linguística do país foi evidenciada pelo Ciências sem Fronteiras (CsF). Este último foi um programa lançado em 2011 (Decreto n. 7.642, 2011), como uma iniciativa do Ministério de Ciências, Tecnologia e Inovação (MCTI), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo como objetivo “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2011).

Entretanto, o CsF corroborou o que muitos estudiosos e estudiosas já haviam constatado, a ineficiência das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico. Gimenez (2013) compara a visibilidade do problema das políticas públicas, trazido pelo CsF como a ponta do iceberg que se tornou visível. Afinal, é “uma história de falta de compromisso e apoio político para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas” (ABREU-E-LIMA et al., 2017). Além disso,

a desvalorização da língua estrangeira no sistema educacional brasileiro vem sendo “construída” ao longo de sua história, seja por uma ausência

de políticas ou por políticas equivocadas, ou, até mesmo, pela falta de ações concretas articuladas com definições legais (ABREU-E-LIMA et al., 2017, p. 43)

A incoerência do programa CsF foi vista quando as primeiras turmas de bolsistas do CsF retornaram ao país por não conseguirem acompanhar as pesquisas, devido a falta de fluência em língua inglesa (ESTADÃO, 2017). Em face a essa realidade, o governo teve que tomar medidas que considero paliativas. Afinal, o que se espera do governo são políticas linguísticas que valorizem e fortaleçam o ensino de línguas desde a educação básica. Nesse contexto, como argumenta Abreu-e-Lima et al (2017), para tornar o programa CsF viável era preciso ajudar os candidatos a adquirirem proficiências linguísticas, principalmente em inglês, pois a maioria dos inscritos não possuía o nível mínimo em língua inglesa exigido pelas universidades estrangeiras.

Para corrigir esse problema que até então parecia ser esquecido, subestimado pelo governo e tratado com menos importância, é criado o primeiro programa que chamo de paliativo, pois foi uma tentativa de corrigir o resultado de um problema muito mais grave, que é a falta de políticas públicas a médio e longo prazo. O Inglês sem Fronteiras (Portaria Normativa n. 1466/2012) surge como um suporte para que o CsF alcançasse seus objetivos. Contudo, o problema da educação linguística no país é muito mais sério e cursos presenciais de curta duração não seriam suficientes e nem possíveis para todo o Brasil. Assim, surge a segunda medida paliativa – um curso online oferecido para todos os alunos e alunas de universidades públicas, o denominado My English Online (doravante MEO). Esse foi criado com o objetivo de formar o aluno e aluna com competências básicas na língua inglesa, ou seja, uma tentativa de cumprir o papel que nove anos de educação básica não alcançou. A tentativa era de ajudar os alunos e as alunas a obterem um nível mínimo (A1) na avaliação do exame de proficiência TOEFL¹ (Test of English as a Foreign Language) e assim poder progredir para cursos presenciais no Inglês sem Fronteiras.

Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2017) destacam que devido ao sucesso do Inglês Sem Fronteiras e para responder a uma agenda bilateral de interesses presidenciais e ministeriais,

¹ TOEFL avalia a capacidade de usar e compreender o inglês no nível universitário. Ele avalia também a capacidade de combinar as habilidades de listening, reading, speaking e writing para realizar tarefas acadêmicas. O teste TOEFL é o teste de língua inglesa preferido pelas universidades dos Estados Unidos, da França e da Alemanha, assim como dos programas de pós-graduação no Canadá. Disponível em: <https://www.ets.org>. Acesso em: 26 de Fev.

dá-se início a um escopo mais amplo, incluindo outras línguas como francês, espanhol, japonês, italiano, alemão, mandarim e português como língua estrangeira. Finalmente, em 14 de novembro de 2014 (Portaria normativa n. 973/2014) nasce o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O IsF recebia alunos e alunas com nível mínimo de proficiência A1 para se inscreverem em cursos presenciais. Já a seleção dos professores exigia que eles/elas tivessem vínculo com a instituição na qual iriam prestar o serviço, dando-se preferência para alunos do curso de Letras. Além disso, o candidato deveria obter um mínimo C1 no exame do TOEFL e passar por uma aula prova.

O que parecia bom na teoria e ecoava um belo discurso dos pensadores desse programa, me pareceu bem diferente na prática. A princípio, mesmo antes da UEG entrar no programa IsF, me inscrevi no MEO para cumprir algumas horas extracurriculares da graduação. O que encontrei foi um programa de ensino estruturalista bem elaborado pela National Geographic and Cengage Learning. Com um olhar cheio de preconceito, à primeira vista, julguei que seria bom, afinal os produtores já haviam conquistado seu lugar no mundo globalizado como referência em ensino de inglês. Porém, aos poucos, fui percebendo algumas incoerências, a que mais me incomodava era que ao avaliar a pronúncia, o programa me dava duas opções, inglês americano ou britânico, e como meu inglês é brasileiro, nunca conseguia obter uma boa nota na pronúncia avaliada por um software que não compreende minha subjetividade, minha história, meu lugar de fala.

Minha experiência em fazer o curso MEO antes de ser professora do IsF, me ajudou a compreender o porquê das diferenças entre minhas alunas e alunos que obtiveram suas notas pelo MEO e aqueles que obtiveram pelo teste TOEFL. Apesar de todos terem o mesmo nível A2, aqueles que não fizeram o curso do MEO, mas obtiveram a nota pelo nivelamento do TOEFL teste, já haviam estudado em algum curso de inglês ou tiveram a oportunidade de uma educação linguística mais efetiva no ensino básico, enquanto os que foram nivelados pelo MEO, na realidade, não tinham o mesmo conhecimento da língua inglesa. Essa discrepância foi um pano de fundo que nos acompanhou durante as aulas, sendo fruto de reclamações de alunos que se sentiam acima do nível dos colegas e questionavam a heterogeneidade da turma. Sob o viés crítico, essas diferenças foram assunto para as rodas de conversas e para as propostas didáticas, como mostrarei posteriormente neste trabalho.

Em 2017, iniciei minha docência no programa IsF, oferecido pela UEG no Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo (CCET). Mesmo a UEG sendo uma universidade com quarenta e dois câmpus em diversas cidades de Goiás, o programa funcionava somente em Anápolis, o que se justificava por ser a localidade com maior número

de alunos e alunas com nível exigido para ingressar em cursos presenciais. Este cenário exemplifica as questões apresentadas acima sobre a ineficiência das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, pois a maioria dos alunos dos cursos de graduação da UEG que fizeram o Toefl não obteve nota mínima para participar das aulas presenciais.

Outra razão para Anápolis receber os cursos do IsF foi sua localização, no Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo (CCET) funcionava o escritório de assuntos internacionais, como também a reitoria da Universidade. Como Lankshear e Knobel (2008) argumentam, contexto é muito mais que um local físico, assim há muito a ser dito sobre o contexto desta pesquisa. Como exemplo, os horários dos cursos do IsF eram para beneficiar os alunos e alunas que já estavam no câmpus (CCET) e assim poderiam participar após as suas aulas regulares. Em 2018, a UEG mantinha em Anápolis dois câmpus, um voltado para ciências humanas, Campus de Ciências Sociais e Humanas (CCSEH) e outro para exatas e tecnológicas (CCET). Apesar do curso de Letras ser sediado no CCSEH, havia um distanciamento entre as propostas do Núcleo de Línguas (NuLi) e do IsF, que eram responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de ensino presencial de língua inglesa e o curso de Letras. Nenhuma das ações coordenadas era em parceria com a coordenação do curso de Letras de Anápolis, o que demonstrava uma disfuncionalidade nas ações para internacionalização da UEG. Afinal, o ensino de línguas e todos os projetos propostos pelo próprio IsF como oficinas, atividades voltadas para a comunidade acadêmicas deveriam ter um impacto maior naqueles que estão dedicados a desenvolverem suas habilidades linguísticas como futuros docentes.

O IsF promovia treinamentos online, apoiando os docentes do curso, mas a coordenação do NuLi não promovia treinamentos, encontros e nem outras iniciativas, isso acontecia porque a coordenadora era de outra cidade. Isso também não fazia muito sentido, haja vista o número de professores capacitados que tínhamos no curso de Letras em Anápolis.

Durante esta pesquisa, nenhum aluno ou aluna do curso de Letras fez parte do programa IsF. Talvez porque o maior interesse por detrás da internacionalização desta instituição estava nos cursos oferecidos pelo CCET e por isso houve pouco esforço em facilitar a participação dos alunos e alunas do CCSEH. Outra possibilidade também era nítida, porém disfarçada na incompatibilidade de ações conjuntas ou interesses entre os dois câmpus de Anápolis.

Outro agravante era que apesar do discurso do IsF de apoiar a formação de professores de línguas, na verdade, poucos conseguiam essa vaga de professor, pois era exigido uma nota

alta no TOEFL teste, desse modo excluía a maior parte dos alunos das humanidades que sofrem o efeito da falta de políticas públicas para formação de professores de línguas.

Tais percepções contextuais veem do meu lugar de fala, egressa do curso de Letras do CCSEH, Mestranda do IELT (Mestrado Interdisciplinar de Linguagem e Tecnologia) e uma das duas únicas professoras selecionadas para atuar no programa IsF da UEG.

Neste contexto repleto de subjetividades, percebi também minha própria subjetividade como falante de língua inglesa como segunda língua, aluna do CCSEH, pesquisadora, bolsista do IsF, subordinada ao departamento de Assessoria de Relações Externas da referida instituição (AREX). Assim, este estudo foi feito nessa combinação de nuances políticas e sociais da educação linguística em nosso país, na UEG e no mundo globalizado.

Os dados da pesquisa foram gerados entre os meses de março e junho de 2018, nas aulas de três cursos do IsF que foram oferecidos sequencialmente, cada um com duração de 16 horas.

1.3 Descrição dos Participantes

Para compreender um pouco mais do contexto e sujeitos envolvidos nesta pesquisa, primeiramente é importante destacar que o IsF exige um número mínimo de 10 inscritos para realizar um curso. Por causa disso, em muitas ofertas de curso não formamos turmas. Muitas pessoas se inscreviam nos cursos, mas desistiam antes do início, isso se dava por diversas razões pessoais, mas uma delas era que a coordenação do Nucli (Núcleo de Línguas) transferia pessoas inscritas em outros cursos com maior procura, na tentativa de fechar turmas, por isso, muitas pessoas estavam matriculadas, mas não compareciam por ter choque de data e horário com outras atividades.

Diante disso, esta pesquisa foi realizada com 4 alunas e 1 aluno durante oferta dos cursos. A razão de eles terem sido selecionados se deu primeiramente pela consistência em se matricular em aulas oferecidas por mim. Ao se matricular, a pessoa tinha acesso aos nomes das professoras que ofereceria os cursos. Essas alunas e aluno, antes de se matricular me perguntavam qual curso eu ofereceria, a fim de se inscrever nele. Como esta investigação tem seu foco na afetividade, essas ações tiveram relação direta com a escolha das participantes e do participante, afinal, não fui eu quem as /o seleccionei, mas elas e ele que optaram por serem meus alunos.

As participantes eram alunas da UEG, com exceção de um funcionário administrativo, como mostra o quadro abaixo. Como vou desenvolver a metáfora da aquarela em minha escrita, escolhi nomear as participantes e o participante desta pesquisa pelos nomes das cores primárias,

pois é através delas que todas as outras cores são formadas e assim formam novas possibilidades. Do mesmo modo, ao entrarem na sala de aula as alunas e o aluno eram como cores primárias isoladas, mas durante o curso, ao se misturarem e se relacionarem uns com os outros descobrimos novas possibilidades e assim novas cores surgiram no ambiente de aprendizagem, como novos sentidos foram dados ao processo de educação linguística que compartilhamos.

NOME	ESCOLARIDADE	NÍVEL	NATURALIDADE	SEXO	PROFISSÃO	RAÇA	CURSO DE INGLÊS
AZUL	DOCTORANDA/ BIOLOGIA	A2	ANÁPOLIS	F	ESTUDANTE	BRANCA	18 MESES
VERMELHA	GRADUANDA ARQUITETURA	A2	ANÁPOLIS	F	ESTUDANTE	BRANCA	NÃO
AMARELA	MESTRANDA / QUÍMICA	A2	ANÁPOLIS	F	ESTUDANTE	BRANCA	2 ANOS
PRETO	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)	A2	ANÁPOLIS	M	SERVIDOR PÚBLICO UEG	BRANCA	ONLINE
BRANCA	MESTRANDA / QUÍMICA	A2	ANÁPOLIS	F	ESTUDANTE	NEGRA	3 ANOS

Tabela 1- Perfil das participantes e do participante

Como esta pesquisa trabalha com a subjetividade, cabe descrever as alunas e o aluno de forma diferente com características distintas. De maneira sucinta, descreverei as alunas e o aluno. Vou descrever o corpo como Sousa Santos (2019) propõe, o local dos sentidos que geram as sensações, as emoções e por conseguinte as percepções. Sendo o corpo onde os sentidos existem e formam um conjunto de expressões, gestos e movimentos que refletem emoções e maneiras de se expressar ou de se calar. Digo isso, porque em nossa trajetória me envolvi emocionalmente como docente, e por isso meu olhar pode ver mais cores do que é a realidade, mas a verdade é que conquistamos juntos um ambiente colorido por emoções e novas significações.

As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou reposicionadas (MOITA LOPES, 1998, p. 311).

Nesse sentido, acredito que nossas identidades foram ressignificadas e discutirei isso mais adiante. De toda forma, faço uma tentativa de descrever os participantes na certeza de que esta descrição não os limita.

- **Azul** é doutoranda em Biologia, parecia séria a princípio, mas gostava de conversar, sempre era a última a sair da sala, me esperava desmontar o computador e a multimídia para termos um tempinho a mais conversando, me acompanhava até o estacionamento todos os dias após a aula. Era também a primeira a questionar as práticas, as alunas, o sistema. Os olhos sempre atentos, deixava transparecer quando estava gostando ou não de alguma coisa em sala de aula. Era possível perceber em seu semblante quando não concordava com as outras alunas. Participativa, sempre me deixava saber o que estava pensando, fosse pelas extensas respostas dos questionários, pelas conversas após a aula ou pelo bilhete de despedida na última aula.
- **Amarela** era alegre e disposta a aprender. Não demonstrava medo de errar e ansiava por aprender, tratava todos com simpatia, quando não conseguia falar o que queria na língua alvo, começava a rir, olhava para o alto como quem consultasse a memória. Sempre sorridente e mexendo no cabelo agitava a sala de aula conversando com as colegas e colega. Como mestranda em Química, sonhava em ter uma oportunidade de estudar no exterior. Gostava quando eu compartilhava sobre a cultura americana, se inclinava na cadeira para ouvir mais de perto, os olhos sorriam e encontrava com o sorriso dos lábios, curiosa, sempre se engajava em conversações sobre o ambiente acadêmico nos Estados Unidos. Sua amizade com a Branca, que vinha desde a graduação, trazia um brilho e descontração para nossas aulas, sempre chegavam juntas e atrasadas, respiração ofegante de quem havia saído correndo do laboratório, mas não queria perder a aula. Quando a Amarela faltava, a Branca não vinha. E por falar nela;
- **Branca** tinha um sorriso maroto, com uma covinha na bochecha, atrás dos óculos, olhos pequenos, se mexia muito, mas tinha uma presença suave, suas piadas marcaram nossas aulas. Desejosa em aprender inglês, estava atenta ao ensino, e me fazia perguntas difíceis de serem respondidas, percepções da língua que me forçavam a buscar respostas diferentes das que eu já tinha prontas.
- **Vermelha** demorou para falar, sentava encolhida na carteira, geralmente nas pontas, um pouco mais afastada dos outros. Se escondia atrás de um rosto ruborizado, todas as vezes que eu tentava incluí-la nas conversas ela mexia a

cabeça em negação e a respiração acelerava que dava pra ouvir. Com medo de errar, tornava-se tímida, não faltava as aulas, mas só se sentia confortável falando português. Estava sempre apressada e reclamando de privação de sono devido aos trabalhos do curso de Arquitetura.

- No meio dessas mulheres, um aluno calado – **Preto**, introvertido, mas bem amigável, sorria de canto de boca, fazia todas as atividades propostas e sempre trazia chocolate para compartilhar com as colegas. Quando eu pedia para que falasse em nossas discussões, ele respirava fundo, parava e pensava. Parecia estar escolhendo o que iria dizer, encostado na cadeira, como se estivesse bem relaxado respondia com voz baixa, mas era participativo e sempre atento às discussões.

A outra participante da pesquisa sou eu, professora, aprendiz e pesquisadora. Apaixonada pela língua inglesa desde a infância como mencionei anteriormente na introdução deste trabalho, comecei minha graduação em Letras em 2000 e graduei em 2017. O que separou o início e o término desse curso não foram apenas 17 anos, mas uma história de ressignificações da minha identidade, do significado da língua inglesa e seu poder de determinar quem eu era e de como eu construía sentido.

Perseverante em aprender uma língua estrangeira, conquistei um bacharelado em Ciências (curso interdisciplinar na área de humanas) nos Estados Unidos, apesar das implicações subjetivas desse processo como narrei acima. Entretanto, não foi somente um diploma o resultado dessa experiência, e sim um novo lugar de fala, capaz de criticar a tradicional criação intelectual do imperialismo e capitalismo que nos forma. Um lugar que segundo Heller et al (2018), não pode ser ocupado por alguém europeu ou estadunidense. Assim, eu, brasileira, nascida em Anápolis, Goiás, falante de língua inglesa como segunda língua, só compreendi esse lugar que eu ocupava para além do tempo e do espaço quando o letramento crítico entrou no meu contexto de formação.

Regressando à UEG, encontrei uma universidade diferente de quando a deixei, a criticidade era a nova nuance que adornava os discursos, que permeava as aulas e as propostas didáticas do curso de Letras. Foi nos últimos anos do curso que vivenciei as maiores mudanças no meu modo de compreender a língua inglesa e seu poder de definir minha própria identidade. E nessa continuidade de desconstruções e construções de saberes, tive a oportunidade de ingressar na pós-graduação e dar início a uma investigação sobre a relação da educação linguística, a subjetividade, e os contextos locais e globais que nos abarcam como sociedade

contemporânea infectada linguisticamente de maneiras profundas e complexas (HELLER et al, 2018).

1.4 Instrumentos para gerar e analisar o material empírico

Foram investigadas as respostas das alunas e do aluno às práticas pedagógicas propostas pela professora com o objetivo de compreender como opera a afetividade em ambiente de educação linguística. No planejamento e escolha de métodos de ensino, sob uma perspectiva crítica, tive o foco nas multifaces dos possíveis influenciadores da aprendizagem de língua inglesa; a afetividade, cultura, subjetividade, contextos sociais e locais.

Uma das ferramentas usadas foi a roda de conversa, pois ela oportuniza discussões, interações e reflexões sobre nós mesmos e sobre o outro. É uma ferramenta para democratização dos espaços de poder, como Fleuri (2006) critica, há conceitos rigidamente definidos sobre o outro e por isso o autor advoga que há uma necessidade de desenvolver novas estratégias de comunicação, múltiplas linguagens e técnicas didáticas que leve ao reconhecimento da diferença no outro, a compreensão das contraposições sociais, das diferenças culturais e étnicas.

Na ação de troca de experiências vividas entre os participantes da roda de conversa, acontecem reflexões importantes de quem somos e de quem é o outro, "ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos" (FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2012, p. 1).

Com isso em mente, iniciei meu primeiro dia de aula com a seguinte frase em português: "A aprendizagem de língua inglesa é uma jornada". Fazendo um desenho no quadro de um caminho cheio de curvas, subidas e descidas, expliquei para as alunas e para o aluno que não importava o quanto iríamos avançar conquanto que não desistíssemos, não nos comparássemos uns com os outros. Expliquei que nosso objetivo era que cada um em sua singularidade pudesse avançar em sua própria jornada como aprendiz de língua inglesa, dentro de suas vivências sociais e integrando os diversos saberes. Assim, desenvolvemos as rodas de conversas nas quais as pessoas puderam se expressar, puderam ouvir uns aos outros e superar seus próprios medos (FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2012). Era nesses momentos que eu contava histórias sobre como aprendi e "sofri inglês", era também nas rodas de conversa que falávamos de sentimentos e emoções, ao perceberem que eu me colocava em um lugar vulnerável de professora aprendiz, e não de dona do saber, as alunas e o aluno se sentiam mais próximos e arriscavam fazer perguntas e respondê-las na língua alvo.

As respostas das alunas e do aluno às práticas pedagógicas propostas nesta pesquisa foram investigadas a partir de teorias que discutem a aprendizagem sob um olhar crítico e multidirecional. O planejamento das aulas foi feito com base em estudos sobre aprendizagem, como o de Suanno (2010) que relaciona a criatividade no ensino com a transdisciplinaridade, propondo um olhar amplo, inclusivo e multidirecional. Somando a isso, inclui os multiletramentos, que têm em vista também o resgate da autoestima, o empoderamento dos alunos dentro da multiplicidade de práticas, e um letramento crítico (ROJO, 2009). As propostas didáticas tinham em vista a criação de um ambiente de aprendizagem seguro para se expressar, para assumirem suas identidades e, assim, visando uma educação linguística que não dissociasse cognição, afetividade e as relações sociais, como Gazoli e Leite (2013) argumentam:

podemos inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, a princípio orgânicos, que ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo, entendendo que ambos, compondo uma indissociável relação, são intrínsecos ao desenvolvimento humano e caracterizam-se como processos socialmente construídos (GAZOLI; LEITE, 2013, p. 4).

As aulas nas quais o material empírico desta pesquisa foi gerado, foram propostas sob o viés da afetividade, e isso delineou as práticas pedagógicas da professora/pesquisadora. De acordo com Biesta (2004, p. 78), “se a educação está verdadeiramente preocupada com a subjetividade e agência, conceito trabalhado no aporte teórico. Então nós temos que pensar em educação como uma situação ou processo que dê aos indivíduos visibilidade, isto é, que lhes dê oportunidades de mostrarem quem são e seu lugar de fala”. Em virtude dessa perspectiva, em todas as aulas as alunas e o aluno sentavam em círculo para que pudessem ver uns aos outros e assim se engajarem na roda de conversa que era a atividade inicial.

Como Morin (2007) afirma, entender a necessidade de ensinar a aluna integralmente e considerar suas capacidades e variações de aprendizagem é algo necessário para assimilação dos novos saberes. Portanto, repensar a educação é refletir criticamente sobre os métodos pedagógicos, sobre o papel do professor e sobre a complexidade dos seres humanos aprendizes e agentes do conhecimento. É ter um olhar cuidadoso e crítico sobre os contextos sociais, as linguagens e inovações, tentando compreender as mudanças na sociedade, nas práticas sociais, nos multiletramentos, que incluem uma gama de transformações trazidas no uso da língua e linguagem. É, portanto, uma releitura do papel do professor e da escola na construção de saberes, sendo que, “a primeira responsabilidade do professor é ser responsável pela

subjetividade do estudante, pois é esta que permite que o aluno seja um ser único e singular” (BIESTA, 2004, p. 79).

Na perspectiva crítica, é necessário repensar o ensino de língua inglesa a partir da desconstrução e reconstrução de saberes, observando as mudanças na sociedade e considerando as diversas identidades. Como Pennycook (2001) argumenta, “questões sobre diferença, identidade e cultura não são questões meramente para discussão, mas pertencem ao âmbito de como as pessoas vieram se tornar quem são e como os discursos estruturaram a vida das pessoas” (PENNYCOOK, 1999, p. 340).

Desse modo, o planejamento das aulas e as propostas didáticas que abarcaram esta investigação foram construídas no alicerce do referencial teórico citado, tendo em mente sempre a subjetividade e o uso de práticas pedagógicas relevantes ao contexto das alunas e do aluno (Apêndice A).

Ao escolher as tecnologias digitais no planejamento pedagógico, considerei a individualidade das alunas e do aluno, os objetivos das aulas e os processos afetivos e subjetivos que influenciam a motivação dos aprendizes nas aulas de língua inglesa. Para que eu pudesse conhecer o lugar onde as alunas e o aluno se encontravam em sua jornada de aprendizagem de língua inglesa e onde gostariam de chegar, escolhi várias tecnologias digitais tais como, WhatsApp e o Google Sala de Aula². Todos receberam um convite por e-mail para participar da sala de aula que servia como um apoio para as aulas presenciais, através dessa plataforma, as alunas e o aluno recebiam comunicados, postavam suas tarefas e participavam de fóruns.

Após conhecê-los melhor e receber o feedback do primeiro mês de aula por meio de questionários, adicionei a proposta didática do uso do TED Talk³. O objetivo era compreender o que consideravam importante, quais construções sociais traziam em seus discursos, como se viam diante das outras alunas e aluno da sala, da professora e do meio social em que vivem. Cada qual escolheu um vídeo de seu interesse para apresentar para a turma e explicar o porquê da escolha. Uma tarefa simples, mas que, por ser feita na língua alvo, trazia uma carga de emoções que colidiam com construtos sólidos em suas mentes sobre sotaque nativo, negociação de identidades como falante de língua estrangeira, autoestima e pré-conceitos.

² Google Sala de Aula permite criar um ambiente onde o professor possa compartilhar com os alunos materiais, bem como criar e receber tarefas e trocar informações através de email e mensagens instantâneas.

³ TED is a nonprofit devoted to spreading ideas, usually in the form of short, powerful talks (18 minutes or less). TED began in 1984 as a conference where Technology, Entertainment and Design converged, and today covers almost all topics — from science to business to global issues — in more than 100 languages. (<https://www.ted.com/about/our-organization>).

Outro instrumento que usei como pesquisadora foi o diário de campo, sendo que as observações contemplaram os aspectos sugeridos por Ludke (1996): descrição dos sujeitos, das atividades e comportamentos. Esses registros foram diretos, mas também indiretos em uma reflexão contínua, através das leituras que conectaram os pontos soltos em uma trama sincrônica entre conflitos, sentimentos, ideias, impressões e descobertas, que serão descritos na análise de dados. Também fiz uso de questionários com perguntas abertas e fechadas.

1.5 Análise do material empírico

A mesma metodologia qualitativa interpretativista usada para gerar os dados também foi utilizada para analisá-los. De acordo com Heller et al (2018), formas linguísticas podem ser agregadas para identificar discursos entendidos como historicamente embutidos e maneiras sistemáticas de significar eventos, práticas e relações através de recursos semióticos. Compreender esses discursos requer que conectemos formas, identidades, atividades e espaços, pois eles contribuem para a construção das subjetividades das pessoas com quem estamos trabalhando e a nossa própria.

Desse modo, assumo a mesma postura de Richardson (1994) ao reconhecer que existem várias maneiras de enxergar o mundo, e por isso a cristalização proporciona uma visão mais profunda, complexa e parcial, embora, como afirma a autora, “paradoxalmente sabemos mais e duvidamos mais” (RICHARDSON, 1994, p. 522).

Como esta pesquisa tem um viés crítico e se atém aos aspectos subjetivos da educação linguística, na análise dos dados se fez necessária uma abordagem interpretativa que transcendesse os pontos fixos, a rigidez e bi-dimensionalidade do triângulo. Destaco que a análise está misturada com a teoria, não se constituindo em momentos diferentes e claramente definidos e separados. Assim, por meio da cristalização, é possível uma abordagem que considere uma variedade de formas, substâncias e multidimensionalidades. “Os cristais são prismas que refletem exteriormente e refratam dentro de si, criando padrões e variedades de cores diferentes que são projetados em diversas direções” (RICHARDSON, 1994, p. 522).

Entretanto, como os cristais a pintura de aquarela também transcende pontos fixos, e assim é possível criar novos padrões e variedades de cores. Nesta perspectiva de enxergar o mundo, escolhi a metáfora da pintura de aquarela, como apreciadora dessa arte, percebi que tanto na pintura de aquarela quanto na educação linguística há possibilidades para construção de novos sentidos. Na aquarela, há a possibilidade de ressignificação e transformação do que antes era um pigmento isolado em um espectro de cores e combinações, formando novas

significações, novas identidades. Do mesmo modo, na educação linguística crítica, há a possibilidade para que os sujeitos construam novos sentidos pela interferência das subjetividades humanas envolvidas.

CAPÍTULO 2

AQUARELA: UMA COLISÃO ENTRE PIGMENTOS E ÁGUA A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA



Imagem 1- CECILE, 2012

A aquarela é um meio peculiar de expressão, ela determina o espaço conveniente para um envolvimento que substitui o impacto pela revelação (BONNEMASOU 1995, p. 14)

Neste capítulo, focalizo a discussão da relação da língua e a subjetividade dos sujeitos. Procuro responder como é formada a subjetividade dos aprendizes de língua inglesa e a importância desse fator no processo de educação linguística. Uso a metáfora da pintura de

aquarela para ilustrar e trazer a poesia e as crises que compõem a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a minha própria subjetividade, como autora e pesquisadora. Para tanto, divido este capítulo em duas seções. No primeiro, pretendo definir e apontar o escopo da subjetividade e sua importância na educação linguística. Em seguida, analiso a influência da globalização no contexto da educação e a propagação da língua inglesa como língua franca (ILF), que juntas corroboram para o discurso hegemônico formador de subjetividades e identidades. Assim, finalizo mostrando as percepções de como a língua refrata na subjetividade e assim nas construções de sentido, podendo nos manter subjugados em uma estrutura de educação linguística hegemônica ou ser ressignificada por uma educação que promova o agenciamento dos sujeitos.

2.1 Subjetividade na educação linguística crítica

Ao planejar esta pesquisa, minha percepção de afetividade estava ligada aos estudos tradicionais de afetividade que não conseguiam dar suporte para o que eu gostaria de pesquisar, pois havia mais que sentimentos e emoções para ser discutido e até mesmo sentimentos e emoções tinham um sentido mais amplo do que as teorias tradicionais consideravam. Eu não encontrava nessas teorias de afetividade todos os conceitos subjetivos que eu percebia existir no processo de educação linguística que eu estava pesquisando. Foi então que me deparei com estudos críticos sobre a afetividade e sua relação inseparável com a subjetividade, encontrei fundamentos teóricos que apontavam a inter-relação da afetividade e dos contextos sociais nos sentidos produzidos e situados (FORTES, 2019). Encontrei palavras para o que sentia no corpo, na experiência, no coração. O que parecia abstrato tomou forma na língua, como em uma bela aquarela nos estudos da afetividade no letramento crítico “os elementos das preocupações educativas interagem como prática humana, são influenciados pelos meios que os constrói, fluidos em associações, imprevisível à medida que se associa a afetividade em um estado de constantemente se tornar” (JORDÃO, 2019, p. 65-66).

Assim, até chegar nos conceitos de subjetividade na educação linguística crítica, me deparei com pesquisas que estudaram a afetividade e empenharam-se em compreender a aprendizagem. Contudo, mantiveram-se na moldura padronizada iluminista que reforçava o pensamento de que o indivíduo aprende de forma racional, separando razão e emoções. Benjamim Bloom (1956) foi um dos primeiros a discutir que as habilidades do ser humano em aprender se dividiam em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. O que se tornou conhecida

como a taxonomia de Bloom, que ainda é muito utilizada em aulas de didática e planos de aulas nos dias de hoje.

Ampliando essa discussão, vemos que alguns teóricos se esforçaram em definir domínio cognitivo e afetivo, como Rogers (1969). Em sua teoria de aprendizagem significativa ele aponta 3 tipos gerais de aprendizagem:

a *cognitiva*, que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; a *afetiva*, que resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificado com experiências tais como prazer, dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; e a *psicomotora*, que envolve respostas musculares adquiridas por meio do treino e prática (ROGERS, 1969 apud MOREIRA, 2014, p. 137-138).

Esses são alguns dos estudiosos e estudiosas que, no empenho de mostrar que existia mais que a cognição e a razão envolvidos na educação, se propunham a reconhecer alguns aspectos da aprendizagem, mas continuavam os compartimentalizando e os isolando como partes distintas.

Houve avanços e uma sensibilidade em sugerir práticas pedagógicas centradas no aluno como a teoria dos filtros afetivos, que se tornou popular nas pesquisas de afetividade na aquisição de segunda língua. Krashen (1981) entendia que os filtros afetivos são barreiras invisíveis, como estados emocionais, atitudes, necessidades, que previnem os aprendizes de usarem as informações disponíveis. Entretanto, compartilho da mesma percepção de Aragão (2013, p. 167) de que “mesmo o conceito de filtro afetivo de Krashen parece não capturar a função das emoções no comportamento de aprendiz”.

Algumas pesquisas nessa área rompem com a visão dicotômica e toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo. Os estudos de Vygotsky e Wallon são base teórica para a relação entre a afetividade e inteligência como uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano. Alguns estudos também se preocuparam como os seres humanos sentem e respondem, acreditam e valorizam (BROWN, 2000), aspectos extremamente importantes na teoria de aquisição de segunda língua. Brown (2000) vê a necessidade de analisar aspectos da personalidade e como eles se relacionam com a aquisição de segunda língua e, portanto, observa a autoestima, inibição, ansiedade, empatia, extroversão, introversão.

Apesar de suas contribuições e relevância, esses estudos e muitos outros na área da afetividade e ensino de línguas omitem que o aluno está implicado eticamente e politicamente

em um processo que envolve mais que cognição, emoções e afetividade. Afinal, como Mastrella-de-Andrade argumenta,

[a] língua é fundante e estruturante de nossa identidade, o que nos remete à complexidade do processo de aprendizagem, especialmente de língua estrangeira, em que buscamos, nessa mesma língua relações com nós mesmos, com os outros e com o saber (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 31).

Além disso, a discussão sobre educação linguística passa pela sua relação direta com a identidade dos aprendizes, da cultura e dos construtos que se entrelaçam nos discursos. O eu, o outro, as identidades sociais e culturais que de modo natural estão diretamente relacionadas com a afetividade e influenciam o processo de aprendizagem. Como Moita Lopes (1998, p. 326) afirma, “a conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e a identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas”.

Foi então que identifiquei a necessidade de estudar um escopo maior que englobe a afetividade, mas também é transversalizada por ela. Assim, a subjetividade cumpre esse papel de abarcar tais processos e ajudar a compreender a educação linguística para além da sala de aula, do conteúdo e da práxis.

Nesse desenvolvimento teórico, encontro amparo para essa pesquisa na visão do letramento crítico (LC) que rompe com a lógica do imperialismo linguístico e iluminista e percebe os indivíduos envolvidos no processo de educação linguística como seres sociais, corporificados e imersos em emoções que sofrem influência desses âmbitos na construção de sentido;

[a] concepção de criticidade no LC percebe nossos entendimentos como sendo construídos de forma situada, ou seja, em espaços-contextos específicos nos quais toda a complexidade das pessoas e de suas relações (consigo, com outras pessoas, com objetos, com visões de mundo, com suas histórias, etc.) influencia o processo (JORDÃO, 2019, p. 62).

Diante disso, comparo esse processo com o da pintura de aquarela, no qual os pigmentos corantes sozinhos e água isolada não compõem a riqueza, transparência e luminosidade dessa arte, exigindo uma técnica, uma perspectiva capaz de envolvê-los revelando novas possibilidades. Assim também é o estudo da subjetividade no processo de educação linguística: exige um letramento crítico que permita a construção de novos sentidos.

o Letramento Crítico pode ser uma forma de desconstruir discursos e identidades, ajudando o aluno a se situar criticamente no contexto da globalização, desnaturalizando o que parece ser senso-comum por uma pedagogia contra-hegemônica (FORTES, 2017, p. 72).

É nessa perspectiva que na educação linguística cabe a possibilidade de confrontar as verdades únicas, enxergando as implicações políticas e ideológicas implícitas nos discursos, é por meio dessa criticidade que percebemos o outro, e assim é possível romper com o que Skliar (2003) chama de negação colonial. Assim, no letramento crítico a língua é concebida como discurso.

Língua é discurso, ou seja, espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas. Os sentidos não são pré-existentes nem independentes das interpretações que fazemos das coisas; eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua. [...] Assim quaisquer práticas de construção de sentidos, inclusive a leitura e a escrita, são ideológicas porque são baseadas em visões de mundo específicas, concretas, construídas em situações de práticas discursivas e como tal acontecem em referência a determinados sistemas de crenças, valores, interesses (JORDÃO, 2013, p. 41).

Com isso em mente, como a pintura de aquarela exige uma técnica, assim também uma educação linguística que compreenda a subjetividade exige o letramento crítico (LC). Portanto, o LC é a base desta pesquisa e, por conseguinte, para o entendimento dos aspectos que estão implicados no processo de educação linguística, tais como contextos, relações de poder, afetividade, identidade, discursos dominantes e opressores.

Nesse sentido, a subjetividade se torna um dos focos deste trabalho onde compartilho o conceito de subjetividade de Weedon (1997, p. 32). Para a autora, subjetividade refere-se a “pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, sua compreensão de si mesmo e suas formas de compreender o mundo”. Esse conceito soma ao que Fortes (2019, p. 73) entende como subjetividade, “os sentidos, as emoções, e os pensamentos que vivenciamos em contextos sociais diversos e que, por sua vez, proporcionam significado, materializando nossas realidades e nossas identidades”.

Para Fortes (2019), é necessário que se questione a educação no paradigma da Modernidade. Ela questiona a forma e a visão objetificadora e redutora da ciência e por consequência da linguagem. A autora faz críticas a teorias como o Behaviorismo/ Comportamentalismo, que segundo ela ignora a subjetividade da linguagem e do desenvolvimento humano. Questiona o Cognitívismo que enfatiza a racionalidade e a objetificação dos processos de aprendizagem. Para Fortes (2019),

[p]ensar em sujeitos descentrados e complexos exige uma compreensão de linguagem e de ensino menos estrutural e homogênea, diferente do que se concebeu na Modernidade, especialmente se concebermos língua e

linguagem como práticas sociais e que permitem que sujeitos venham ao mundo e ajam nela de maneiras únicas (FORTES, 2019, p. 74).

Nessa perspectiva, a subjetividade dos seres humanos envolvidos no processo de educação linguística é uma preocupação nesta pesquisa, pois há uma compreensão que a educação linguística e a subjetividade dos sujeitos aprendizes estão intrinsecamente ligadas uma à outra e estão arraigadas nos contextos onde os sujeitos desse processo estão inseridos. Desse modo, as nossas histórias, nossos sentimentos e nossas identidades estão imbricados em um cenário mais amplo do que a sala de aula, formando um enredo cheio de histórias, nas quais a afetividade é uma força encadeadora de ações e reações cheias de significados. O que justifica a compreensão da subjetividade dos indivíduos e seus contextos prescindir a educação linguística, pois como Kramsch (2009) argumenta, “nós precisamos nos engajar em histórias pessoais de aprendizagem de língua, pois essas são sobre a vida real do ser: desejo, medo e sobrevivência (KRAMSCH, 2009 apud PENNYCOOK, 2012, p. 32).

2.2 Colisão de cores e novos sentidos: Globalização, inglês como língua franca e relações de poder

Estudar o processo de educação linguística e sua relação com a subjetividade, nos leva a descobrir sobre nós mesmos pesquisadoras tanto quanto sobre os sujeitos pesquisados, pois, como Richardson (1994, p. 518) afirma, “língua constrói a subjetividade dos indivíduos em maneiras que são historicamente e localmente específicas. O que algo significa para os indivíduos é dependente dos discursos disponíveis a eles”. A esse respeito, Coelho (2010, p. 88) argumenta que um enxerga, vive, sabe dizer de sua experiência de maneira distinta.

Diante disso, esta pesquisa considera os sujeitos envolvidos e suas subjetividades, sendo que os participantes são brasileiros no contexto de educação superior, no programa IsF da UEG. Neste lócus, nossas histórias se colidiram como uma explosão de cores que permitiu que cada um se tornasse uma nova composição e a sala de aula o local de encontro das diversas subjetividades envolvidas no processo de educação linguística por nós compartilhado.

Mais uma vez nos vejo como em uma pintura de aquarela, primeiramente os pigmentos estavam isolados, ao se colidirem formaram novas cores que diluídas na água formaram um espectro de cores ressignificadas, em uma arte não monocromática. Afinal, é no dissenso que encontramos novos sentidos. Assim também foi em nossa sala de aula, algumas vezes confronto e conflito, alunos que queriam aprender com práticas tradicionais que focam na

estrutura da língua. Outras vezes, alunos que não gostavam de ouvir os colegas e até conflitos na maneira como viam a si mesmos e o aprendizado da língua. Isso acontecia porque a proposta didática era que a construção de conhecimento acontecesse na heterogeneidade e na multiplicidade de sentidos (DUBOC, 2017), o que nem sempre é o comum, normal, ou natural.

A colisão de cores reforçava a identidade de cada um ao passo que nos dava a oportunidades de nos influenciarmos, nos questionarmos e juntos encontrarmos novos sentidos. Como na aquarela, não há homogeneização de cores, mas ressignificações, assim, nessa colisão de histórias e sujeitos diferentes uns do outros, reconstruímos nossa subjetividade, mantendo nossas singularidades enquanto buscávamos entender e aprender a língua inglesa. Em um desenvolvimento orgânico, mas intencional, no qual os discursos penetraram nos âmbitos mais íntimos nos levando a perceber nossas contradições, aflições e instabilidades de nossas subjetividades flexíveis, influenciáveis e passíveis de mudanças.

Ao colidir, as cores são associadas uma à outra, como na sala de aula, o eu é interpelado pelo outro formando uma narrativa para além de nós mesmos (MENEZES DE SOUZA, 2011) e juntos, como agentes de nossa própria história, seja de resistência ou paixão pela língua estrangeira, contamos como acontece o processo de ensino e aprendizagem em nossa sala de aula.

Nesse sentido, iniciamos o primeiro dia de aula do curso *Compreensão escrita: artigos científicos*, com uma roda de conversa, quando perguntei ao aluno e às alunas quais foram as razões que as /o levaram a estudar inglês. Em uma sala com 2 mestrandas, 1 doutoranda, 1 aluna de graduação e um servidor administrativo da UEG, respostas diferentes ecoavam pensamentos como respostas homogêneas para tantas histórias de vida diferentes.

[1]

Amarela: eu preciso aprender inglês para passar na prova de doutorado.

Azul: English is important for my research

Vermelha: I intend to study and work in another country, so... I am here improving my English

Preto: English is one language included in a lot of things that I do

Branca: I need english to do doctor degree

(Interação em sala de aula, 30/04/2018)

Para as alunas e o aluno aprenderem a língua inglesa era algo necessário para suas carreiras e para parte de seu dia a dia. Em suas falas, as alunas destacavam que a maioria dos estudos em suas áreas estavam em inglês e por isso aprender inglês era o caminho para o sucesso. O que parece algo natural é na verdade algo bem estruturado, segundo Phillipson (1998), se queremos entender o que está acontecendo com as políticas linguísticas temos que olhar para o Imperialismo Linguístico, afinal, após a segunda Guerra Mundial, houve uma

mudança de poder do império Britânico para o Americano (estadunidense) e a forma de controle mudou, sendo muito mais da mente do que de território. Assim, houve um alto investimento em recursos materiais, infraestrutura e capital linguístico.

O que as alunas pontuam em suas falas é resultado da expansão da língua inglesa e seu papel de controle econômico, político e militar. Para Phillipson (1998), essa expansão não foi coincidência, foi um investimento intencional no capital linguístico do inglês, sendo que grandes empresas tiveram um papel central na promoção do inglês no mundo, trazendo o resultado que vivenciamos nos dias de hoje.

Nas respostas do questionário 1, também vemos outros aspectos do Imperialismo Linguístico e seus reflexos na educação linguística. Veja no quadro abaixo as respostas à pergunta: Qual a razão principal para seu interesse por uma segunda língua? (no nosso caso o inglês).

**Qual a razão principal para seu interesse por uma Segunda Língua?
(nesse caso o inglês)**

PARTICIPANTE	UNIDADES
Desejo de interagir com a comunidade/cultura estrangeira	3
Alcançar o objetivo profissional	5
Desejo de ser como o grupo que fala a língua alvo	5
Admiração pelo professor	1
Incentivo da família	0

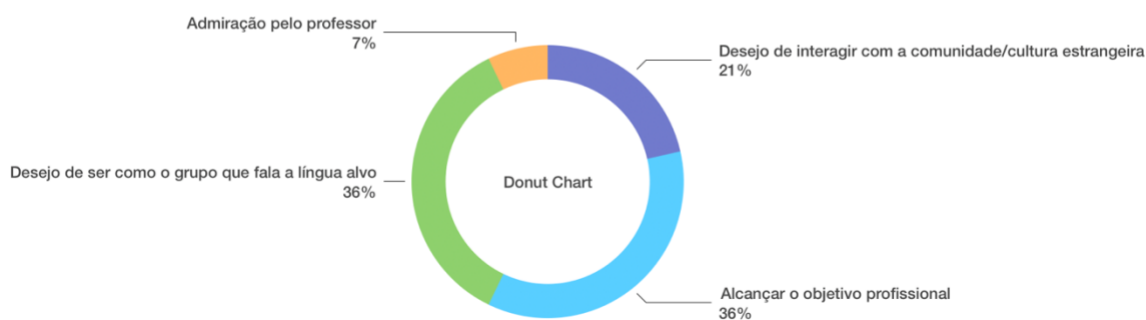


Imagem 2: Resultado das respostas do questionário 1

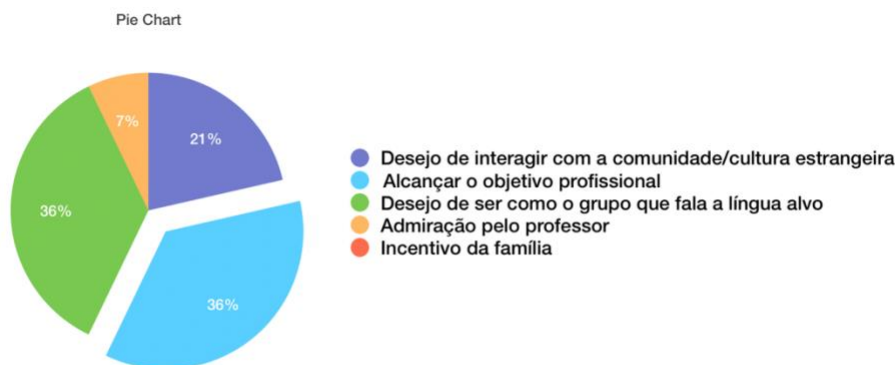


Gráfico 1 – Resultado das respostas do questionário 1

As duas razões comuns aos cinco sujeitos participantes do estudo eram que precisavam do inglês para ter sucesso profissional e tinham o desejo de ser como o grupo que fala a língua inglesa. Muitas vezes, em nossas interações, as alunas se identificavam com os Estados Unidos. Havia uma idealização de um lugar perfeito e talvez por causa da minha experiência nos Estados Unidos, isso facilitava as conversas sobre esse país e sua cultura.

Além disso, o interesse no inglês estadunidense, se deu porque o Preto, a Amarela e a Branca haviam participado do programa de imersão em inglês oferecido pela UEG, em parceria com um grupo de voluntários estadunidenses. Nesta ocasião, as alunas e o aluno tiveram a oportunidade de se relacionar com esses estrangeiros, e o reflexo desta interação é visto no quadro acima, sendo que a terceira razão em aprender inglês para eles é o desejo de interagir com a comunidade de fala.

[2]

“Teacher I’ [d] like to speak English to communicate with people like my new friends from [the] Imersion program” (Amarela na roda de conversa de 30/04/2018)

“Eu ainda falo com eles pelo Facebook” (Preto na roda de conversa de 30/04/2018)

“I want to visit them, one day” (Branca na roda de conversa de 30/04/2018)

Entretanto, a importância deste aspecto está ligada à forma como a língua inglesa, a cultura e o contexto desta pesquisa estão associados. Para que as alunas e o aluno pudessem participar das aulas presenciais eles fizeram o TOEFL, teste de proficiência que é exigido pelas instituições de ensino superior dos Estados Unidos, o que implicitamente acaba valorizando um tipo específico de inglês, o estadunidense. Os cursos de imersão oferecidos pela UEG foram em parceria com uma organização americana, representada por uma brasileira e não em

parceria com uma universidade, o que me causou estranhamento, já que estamos falando de internacionalização e não comercialização. Infelizmente, esses dois processos têm andado juntos no que conhecemos como globalização e assim expandindo o imperialismo linguístico, através da comodificação do sotaque (FINARDI, 2016), se tornando um projeto de normatização da língua com interesses econômicos.

Gimenez (2016, p.179) argumenta que a “política linguística por trás do programa do IsF, implicitamente favorece a abordagem do inglês nativo como padrão”. A autora também aponta que a ideologia do falante nativo é um pano de fundo para a proposta do curso online MEO (o qual descrevi na metodologia) e critica tais ações propondo uma desconstrução dos mitos associados com os falantes nativos e assim desenvolver uma percepção da multiplicidade das práticas linguísticas existentes em um câmpus internacional.

Em face ao desafio de mostrar aspectos reais da cultura estadunidense, atribuí como tarefa para as alunas e o aluno ouvirem e analisar a música “Dear Mr. President” da cantora Pink (Anexo), e eles deveriam responder a pergunta postada no fórum online: “O que vocês acham que existe em comum entre o Brasil e os Estados Unidos?” Tivemos algumas interações sobre a música na sala de aula do *Google* e depois presencialmente. As alunas e aluno compartilharam que gostaram da música e fizeram algumas observações.

[3]

Azul: I like so much this music. The US, Brazil and a lot of others countries live the same problem: misery and unfairness for the people, while our politicians swimming in our cash. It's so unfair and wrong. I'm feel angry about it. (Chat, *Google sala de aula*, 13/04/2018)

Na aula seguinte, ouvimos a música antes da nossa roda de conversa e em seguida perguntei: O que vocês acharam que existe em comum entre o Brasil e os Estados Unidos?

[4]

Vermelha: Professora lá tem gente sem casa e tem pobreza como aqui.
Azul: A educação também tem problemas, tem muito coisa ruim, mas continua sendo muito melhor que o Brasil. (Roda de conversa, 17/04/2018)

Eu queria ajudar as alunas e o aluno a perceberem que a idealização com os Estados Unidos era uma construção história, mas que deveria ser questionada, deveríamos olhar para além do que vemos na mídia. Mas também tínhamos que olhar para dentro de nós e refletir sobre nossa visão de quem somos em relação aos Estados Unidos. Contudo, apesar de discutirmos que nossas atitudes em relação aos Estados Unidos é uma criação do processo hegemônico que vivemos nacionalmente e internacionalmente dentro do Imperialismo Linguístico, como pode ser lido no excerto acima, a fala da aluna Azul resume o que as outras

alunas disseram, elas ainda não haviam desenvolvido um pensamento crítico e o tempo que tínhamos de aula não foi suficiente para darmos continuidade a estas problematizações que retomei em outro curso, como descreverei adiante.

Analisar a coincidência de conceitos trazidos para a sala de aula por indivíduos com subjetividades e contextos diferentes nos leva a entender o que Richardson (1994) diz sobre discursos disponíveis aos indivíduos. E quais seriam os discursos sobre o valor da língua inglesa disponíveis para os estudantes de graduação e pós-graduação que participaram desta pesquisa? O próprio programa IsF, por de trás de seu discurso de capacitar os alunos e as alunas para internacionalização, claramente canalizava seus maiores investimentos para o ensino de língua inglesa. Poderíamos até oferecer português para estrangeiros, mas sem bolsas, pois não havia bolsas destinadas para ensino de português ou outras línguas. Mais uma vez, vemos a língua inglesa sendo mais valorizada em um reforço da narrativa de superioridade linguística e cultural. Mais uma vez, sentimos falta de políticas linguísticas que promovam justiça social dando acesso a uma educação linguística de qualidade a todos desde os primeiros anos do ensino básico. É necessário pensar e planejar uma formação que promova equidade, ações intencionais para uma educação linguística crítica.

Para Phillipson (1998), isso tem a ver com a questão de injustiça e desigualdade entre falantes de línguas diferentes, uma questão de hierarquia onde o inglês está consolidado às custas de outras línguas. Mais uma vez os sinais do Imperialismo Linguístico evidentes nas ações do programa Idiomas sem Fronteiras.

Segundo Archanjo (2016), os discursos dominantes podem ser normatizados através de textos de políticas linguísticas, resultando na normalização hierárquica, desse modo as desigualdades são construídas e reforçadas. Essa discussão é expandida por Gimenez e Passoni (2016), que argumentam que na Linguística Aplicada foram realizadas muitas pesquisas sobre a internacionalização do ensino superior, entretanto poucas questionaram o tipo do inglês ensinado como resultado das políticas linguísticas e do currículo proposto pelo o programa IsF. Segundo os autores, os estudos sobre inglês como língua franca (ILF) começaram a questionar os modelos normativos endossados pelas decisões políticas. Gimenez e Passoni (2016) afirmam que existia um favorecimento implícito ao ensino do inglês sob a abordagem do inglês nativo como padrão. Isso é sem dúvida uma verdade, como falei no capítulo metodológico, tanto o My English Online, quando o TOEFL era obrigatório para os estudantes ingressarem nos cursos presenciais e favoreciam dois tipos de inglês como o padrão, o britânico e o americano. Portanto, as formas de nivelamento “falhavam no desafio de desterritorializar a língua” (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 181).

Considerando esse contexto, nas rodas de conversa, eu procurei compreender o interesse das alunas e do aluno pela língua inglesa, logo percebi que todos sonhavam com a oportunidade de intercâmbio estudantil ou trabalho no exterior:

[5]

Amarela: eu preciso aprender inglês para passar na prova de doutorado.

Azul: O inglês é extremamente essencial para o meu estudo. (Interação em sala de aula, 30/04/2018)

Amarela almejava uma vaga no Doutorado em Química no curso da Universidade de São Paulo e precisava passar na prova de língua estrangeira. Já a Azul doutoranda em Biologia tinha dificuldade nas leituras de textos em inglês necessários para sua pesquisa. Essas alunas não consideravam outra língua como um meio para o sucesso nos estudos, talvez porque no Brasil, historicamente, a única língua estrangeira ensinada na educação básica por muitos anos foi o inglês, ou possivelmente pelo mesmo desejo compartilhado por todos; o desejo de ser como os falantes nativos de língua inglesa, como visto no gráfico 1.

O que quero mostrar é que havia uma fascinação com as possibilidades que elas acreditavam que o conhecimento da língua inglesa poderia trazer, suas respostas mostram que a língua inglesa era a porta para o sucesso. Isso exemplifica o que Pennycook (2017) chama de “gatekeeper” do progresso social e econômico, o autor argumenta que a língua inglesa também é a “gatekeeper” internacional, assumindo um papel de reguladora do fluxo de pessoas o que está diretamente relacionado com o capitalismo e a globalização.

É necessário refletir como vemos a língua inglesa e o que ela representa no contexto global e local. Phillipson (1998) chama nossa atenção para o papel do ensino da língua na exploração colonial e nos alerta para as relações de poder trazidas e reafirmadas pela globalização. Finardi (2016), por sua vez, aponta como a língua inglesa tem sido tratada no Brasil como recurso de mobilidade, o que reforça as desigualdades, já que as escolas públicas e muitas escolas regulares não garantem um ensino de língua inglesa de qualidade.

Existe uma discussão entre estudiosos que buscam compreender o papel da língua inglesa no mundo globalizado. De acordo com Pennycook (2017), há uma necessidade de se repensar o papel do inglês como língua internacional (ILI), levando em consideração que cultura, língua e discurso operam nas relações de poder globais. Ele questiona qual o tipo de informação, que língua está viajando pela mídia e como isso reforça os países em desenvolvimento como consumidores em termos de educação e comunicação, cultura e conhecimento advindos do primeiro mundo.

Para Pennycook (2017), o discurso do inglês como língua internacional tem suas raízes no colonialismo e desse modo tem um importante papel na distribuição social, econômica e de poder político. “Tais construções reforçam a noção que falar um tipo de inglês confere qualidades como civilizado, educado e desse modo no discurso do ILI, aprender, falar e ensinar inglês passa a ter uma conotação particular” (PENNYCOOK, 2017, p. 113).

Nesse sentido, Finardi (2016) aponta a necessidade de se refletir sobre outro termo, inglês como língua franca (ILF). A autora define ILF como: “Uma língua de contato entre falantes nativos de línguas diferentes ou como qualquer uso do inglês em meio a falantes nativos de línguas diferentes para os quais inglês é o meio escolhido para comunicação e muitas vezes a única opção.” (FINARDI, 2016, p. 17). Na mesma perspectiva, Jenkins (2009) argumenta que ILF é contexto de comunicação específico, no qual o inglês é a língua comum entre falantes nativos de línguas e culturas diferentes.

Nessa perspectiva, Jenkins (2009) afirma que na abordagem do ILF, todos precisam fazer ajustes para nossa variedade local de inglês para o benefício dos interlocutores, sendo que há esforços mútuos de negociação e ajustes de todas as partes. Ou seja, no ILF não deveria haver um inglês considerado padrão, mas ao contrário, a apropriação do inglês por povos de diferentes línguas e culturas permitiria a comunicação por meio da variação de inglês(es), o que Rajagopalan (2010) chama de inglês mundial. Afinal: “Essa língua não tem dono; não pertence nem aos ingleses, escoceses, estadunidenses etc. Ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que dela fazem uso diário no mundo inteiro” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 23).

Diante disso, resta a nós pesquisadoras nos questionarmos quanto ao uso de tais terminologias, mas também quanto aos conceitos embutidos em suas significações. Segundo Finardi (2016):

As implicações da globalização no que diz respeito ao uso das línguas precisam ser observadas cuidadosamente, uma vez que a interação humana é mediada pela língua, com o inglês ocupando a maior parte da mediação em um mundo globalizado onde o acesso e a participação no fluxo de capital é frequentemente predito na base do conhecimento que as pessoas têm do inglês (FINARDI, 2016 p. 20).

Assim, ao observar as motivações das alunas e do aluno nessa pesquisa, como visto na imagem 1, vemos que as razões comuns a maioria das alunas e do aluno pesquisado não era uma simples coincidência, mas uma construção histórica e social dentro de uma lógica do imperialismo linguístico, que enfatiza o inglês como uma língua de prestígio. Como Bourdieu

(1998) explica, conhecimento, habilidades e aquisição de outras culturas representam o capital cultural, símbolo de poder.

As falas acima retratam as opiniões dos sujeitos pesquisados de que a língua inglesa é necessária para obtenção do sucesso acadêmico, vemos isso também nas respostas das alunas e do aluno no quadro 1. Além disso, esses dados exemplificam o fato de que língua inglesa ainda tem o papel fortemente colonialista, sob o discurso de língua franca, como uma língua comum a todos, “vemos as verdadeiras intenções [...] da velha política expansionista, porém agora disfarçada de interesse altruísta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 58).

Essas relações de poder são intensificadas pela globalização “a criação das relações mundiais baseada nas operações de livre comércio” (FINARDI, 2016, p. 21); para Bonnie e Heller (2017, p. 229), “a globalização é um fluxo internacional de pessoas, produtos, informações, serviços e capital que incorpora a extensão e a especialização das redes de produção, circulação e consumo”. Nesse contexto, percebemos a língua sendo tratada como um produto desse mercado; no contexto brasileiro percebemos a pressão das universidades para internacionalizarem, com foco no mercado de mobilidade internacional e status político.

Como expliquei no capítulo metodológico, o programa IsF surgiu para remediar o problema de educação linguística evidenciado pelo Ciências sem Fronteiras, mas ele também fazia parte de um projeto mais amplo de internacionalização das instituições de ensino superior públicas. Entretanto, um grande problema nessa proposta é que ela reforçou a noção do imperialismo linguístico, onde línguas com maior poder como o inglês ameaçam línguas com menos poder como o português (FINARDI, 2016). Afinal, a internacionalização pode ser mais uma ferramenta de manipular o mercado, pois, se o foco estiver no mercado e nos consumidores, ao invés do conteúdo e seus propósitos, estaremos negando o direito de uma educação democrática e uma renovação da sociedade (BIESTA, 2004).

Na tentativa de promover uma internacionalização crítica liderando de baixo pra cima, me dispus a transgredir a ementa dos cursos do programa Isf, propondo aulas de língua inglesa para além do conteúdo programático, com o objetivo de “proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” (hooks, 2013, p. 257). Como Duboc (2014) reitera, levar a criticidade para a sala de aula requer que aproveitemos as oportunidades e, portanto, ensinar nas brechas da sala de aula.

Certa de nossas subjetividades e possíveis conflitos, assumi a perspectiva da pintura de aquarela, por mais que os pigmentos se colidam há beleza na ressignificação. Ainda que eu não tivesse certeza da arte final que produziríamos ao colidirmos com a globalização, com o inglês como língua franca, com as emoções e construtos únicos das nossas histórias. Almejei a

possibilidade de que por meio do ensino da língua inglesa crítico pudéssemos “identificar as estruturas sociais e ideológicas que limitam nossas possibilidades de reflexão” (FREITAS; ROCHA, 2012, p. 233) e assim sermos capazes de desconstruirmos aspectos da nossa subjetividade que estão imbricados e interligados a uma moldura fixa, inflexível e opressora. Para isso, como professora, foi preciso

entender que tudo que fazemos, pensamos e dizemos como professores (as) e ou pesquisadores (as) reflete e produz ideologias que podem tanto manter quanto ressignificar os discursos que promovem desigualdade e dependência no mundo social (URZESA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 236)

Com isso em mente, desenvolvi uma proposta didática que levava em consideração as subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, segui o conteúdo e aspectos funcionais, linguísticos e interculturais previstos pela ementa do curso. Entretanto, como na pintura de aquarela a técnica pode promover as redefinições das cores, na educação linguística, o letramento crítico pode possibilitar o uso da escrita e leitura como instrumento de modificação e construção de novos sentidos.

A partir disso, com uma proposta de integrar criticidade a nossas discussões, iniciamos um percurso didático que abarcava questões interculturais, identitárias, da subjetividade dos indivíduos e sobre o papel da língua inglesa na atualidade. Esse percurso didático compreendia a ação principal, mas era transversalizado por algumas atividades online propostas para que nos mantivéssemos conectados nos dias em que não havia aula presencial.

A primeira tecnologia digital usada foi a Google sala de aula, sendo que a primeira atividade proposta era uma apresentação em inglês no fórum online:

[6]

<i>Professora: Let's introduce ourselves! What is your name? What are you currently teaching/ studying or working on? What do you hope to learn in this course?</i>
<i>(Azul)</i>
<i>Hi. My name is Azul. I do my doctors in ambiental science and I hope to learn some strategies to comprehend english.</i>
<i>(Amarela)</i>
<i>Hi, my name is amarela. I'm student master of degree in organic chemistry. I intent to learn english and improve my listening, because is very important for me and in my research.</i>
<i>(Preto)</i>
<i>Hi! My name is Preto and i work in front computer all the day, studing, working or distracting. English is one language included in a lot of things that I do, and is necessary for me improve my knowledge about, and to be less dependent of google translator.</i>

<i>(Vermelho)</i>
<i>Hi everyone, My name is Vermelha, I'm studying Architecture and Urbanism. I intend to study and work in another country, so... I am here improving my English.</i>
<i>(Branco)</i>
<i>Hi, my name is Branca. I am a student of masters degree in UEG with focus in organic chemistry. I need to learn english because is too important in my resarch and I hope to learn more in this course.</i>

Quadro 1- Interação em sala de aula, 02/05/2018

Mais uma vez é possível perceber a mesma temática das rodas de conversa na sala de aula online, os alunos confirmam seus interesses de aprender inglês para obter sucesso acadêmico e para obterem oportunidade de trabalho no exterior. Entretanto, o aluno Preto traz uma nova nuance para essa discussão, manifestando seu desejo de aprender a língua para se tornar independente do tradutor do Google, para ter autonomia porque “English is one language included in a lot of things that I do” (Preto).

Essa afirmação exemplifica o que Rajagopalan (2014, p. 57) chama de viver em um mundo globalizado “significa que diferentes povos que habitam na Terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros”. Segundo o autor, “a linguagem está no epicentro do abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e nossas identidades. Nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 59).

Desse modo, a fala do Preto nos leva a pensar que o inglês já faz parte da nossa vida quer queiramos ou não, pois vivemos em um mundo globalizado onde a língua inglesa ocupa um lugar de hegemonia total (RAJAGOPALAN, 2010). Contudo, cabe a nós decidir se vamos perpetuar o discurso de superioridade linguística, o que Sousa Santos (2016) chama de epistemologia do Norte, ou se vamos nos apropriar da língua inglesa na reconstrução não somente de nossos discursos, como também das nossas subjetividades, o que para Pennycook (2017) seria a apropriação do inglês para diferentes fins.

Uma das minhas motivações em ensinar nas brechas da sala de aula (DUBOC, 2014) foi a possibilidade de através da educação linguística para agenciamento dos sujeitos, compreender o sujeito no sentido dado por Reis (2013, p. 219) “o sujeito que fala, que se entrega ao falar e que implica o sujeito que escuta, num verdadeiro encontro de subjetividades”. Ou seja, promover práticas pedagógicas que levem o aluno a exercer sua agência; “a capacidade de agir mediada socioculturalmente” (AHEARN, 2001, p. 131). Dessa maneira, promovendo uma educação linguística democrática,

[s]ó um agente autônomo é capaz de escolher livremente. Os sistemas autocráticos abafam brutalmente qualquer possibilidade de escolha por parte de um agente em potencial, mantendo-o um sujeito “assujeitado” ao sistema tirânico. Ao contrário, os sistemas democráticos providenciam espaço para esses agentes crescerem e contribuírem para a tomada de decisões de longo alcance e efeitos duradouros e derradeiros para todos (RAJAGOPALAN, 2013, p. 26).

Isso nos ajuda a compreender a relação das subjetividades dos sujeitos e o exercício de sua agência. Diante disso, no curso alguns dos objetivos da proposta pedagógica que permeou toda esta pesquisa não foram mencionadas especificamente nos documentos, como o plano de aula, a razão se deu primeiramente porque a criticidade não era parte da ementa do curso e muito menos promover discussões críticas a respeito de educação linguística. Entretanto, a criticidade foi parte desta pesquisa que utilizou a sala de aula como um lugar para problematizações sobre como o uso da língua inglesa e suas relações de poder influenciam nossas subjetividades.

Na sequência do percurso didático, após conversarmos sobre as razões pelo interesse no estudo da língua inglesa, de nos apresentarmos e conversarmos sobre a proposta do curso, demos sequência com a leitura do texto abaixo:

How to Successfully Work Across Countries, Languages, and Cultures.



Imagem 3: Texto usado no curso
Fonte: *Harvard Business Review*

Disponível em: <https://hbr.org/2017/08/how-to-successfully-work-across-countries-languages-and-cultures>.
Acesso em: 5 set. 2019.

Nesse texto, que é um excerto da revista da online da *Harvard Business Review*, o inglês é apresentado como língua franca e como a solução para o desenvolvimento de uma multinacional japonesa no mundo globalizado. Para que as filiais da empresa em diferentes países pudessem compartilhar sobre o que estava funcionando e assim poderem aprender umas com as outras, foi decretado que não mais se usasse a língua nativa de cada país, mas o uso da língua inglesa era obrigatório em todos os escritórios da Rakuten ao redor do mundo.

A autora do texto, Tselda Neeley, argumenta que através do estudo desenvolvido por cinco anos sobre a força de trabalho global da empresa Rakuten, ela pode inferir o que leva esse novo tipo trabalhador global a ter sucesso. Ela aponta 5 ações chaves para obter sucesso e as chama de *Orientação para Trabalho Global*. São elas: Acolher indiferenças positivas; procurar aspectos comuns entre culturas; identificar com a organização global ao invés do escritório local; procurar interações com outras filiais que estão geograficamente distantes; aspirar por uma carreira global. Segundo a autora, essas cinco atitudes e comportamentos levam o trabalhador global a ter sucesso.

1. Objetivos específicos

- a) Ler e Compreender o texto.
- b) Reconhecer termos específicos/ vocabulário.
- c) Identificar o gênero artigo.
- d) Interagir com os outros estudantes sobre a temática interculturalidade x multiculturalidade.
- e) Refletir criticamente sobre interculturalidade.
- f) Discutir como os aspectos de interculturalidade se aplicam no trabalho, escola e dia a dia.
- g) Repensar o papel de cada indivíduo no âmbito local e global.

Quadro 2- Exemplo da prática didática

Logo na imagem já se pode fazer uma leitura do discurso que está por vir. Ao questionar os alunos, antes da leitura do texto, sobre o que achavam que o texto trataria, a partir do título e da imagem apresentada, eles responderam: sucesso financeiro, sucesso no trabalho, trabalhar em outros países. Após a leitura do texto sobre a empresa japonesa de e-commerce Rokuten, depois de fazermos a compreensão do vocabulário específico, perguntei se achavam adequada a decisão da empresa de tornar a língua inglesa mandatória.

Foi então que percebi através das respostas dos alunos que ninguém questionou o porquê de inglês ter sido escolhido e não o japonês, já que a empresa era japonesa.

Amarela: I like this text very much. Very interesting the relations in different countries

Branca: This text is very didactic and presents five important guidelines for people working in multinationals and global careers. Very interesting to read (Interação em sala de aula, 20/04/2018)

Não houve estranhamento por parte de nenhum aluno, como se esse discurso já houvesse sido naturalizado, como se o pensamento estivesse subjugado por “um sistema de naturalização de diferenças de tal forma que as hierarquias justificam dominação, opressão e, portanto, são considerados o produto da inferioridade de certas pessoas e não a causa da chamada inferioridade” (SOUSA-SANTOS, 2016 p. 2).

Essa normalidade e aceitação de que a língua inglesa tem o poder de produzir trabalhadores globais mais eficientes não era apenas a perspectiva do texto lido, era um pensamento compartilhado pelos alunos que se viam desejosos de fazer parte desse mercado global de trabalhadores. Tal discussão se estendeu por várias aulas nas quais discutimos nas rodas de conversa sobre nossas perspectivas da superioridade linguística do inglês e de como nos vemos como brasileiros nesse cenário global.

Entretanto, no contexto que estávamos, a própria justificativa para os alunos ingressarem nos cursos era para terem acesso a esse mercado global. Por isso, o grande interesse dos alunos era perguntar sobre a cultura, como é morar nos Estados Unidos, como fazem para conseguir o visto de estudante, como funciona a pós-graduação.

Às vezes, o sentimento que eu tinha era que para eles a verdade absoluta, o sonho, o encantamento pelos Estados Unidos criado pelos discursos disponíveis a eles era o que queriam continuar a segurar como esperança de futuro e realização de sonhos. O meu convite à criticidade parecia um pincel seco em uma tela rígida, não produzia nenhuma mudança, não interessava a ninguém.

O que eles não conseguiam perceber era que o discurso que os encantava era o mesmo que os matinha submetidos ao poder do imperialismo linguístico, colocando-os em uma posição inferior àqueles que podiam realizar seus sonhos. O que Phillipson (1998, p. 60) discute é que imperialismo linguístico frequentemente avança por meio de atividades culturais como filme, vídeos e televisão. O autor argumenta sobre o poder das tecnologias de “evitar a presença física do explorador ao passo que potencializa o seu papel como controlador.”

Anos mais tarde quando vivemos o ápice nas tecnologias digitais e vemos que a influência desse controlador está muito mais solidificada. Rajagopalan (2014, p. 58) afirma que é “temerária e irresponsável concluir que o espírito do imperialismo e do colonialismo

passou.” O autor vai além e questiona o discurso altruísta dos Estados Unidos e o considera como a “velha política expansionista.”

De acordo com Leal e Moraes (2018), a língua inglesa se tornou um recurso de mobilidade mantendo as injustiças sociais para com aqueles que não têm garantia de ensino de qualidade nas escolas públicas no Brasil. Para os autores, sob o discurso de promover competência intercultural e cidadania global, as políticas linguísticas para internacionalização têm se contextualizado em uma perspectiva neoliberal amparada no instrumentalismo econômico o que não produz uma internacionalização crítica e isso é claramente percebido no lócus desta pesquisa.

É interessante perceber que em meio à diversidade de contextos entre os estudantes, prevalece uma mesma narrativa como uma verdade absoluta, o poder da língua inglesa de determinar o sucesso, a honra e o prestígio social e profissional. Em face a essa realidade é importante um olhar crítico para as respostas dos alunos pesquisados, como também para seus contextos.

Nas nossas conversas em sala de aula eu tentava trazer reflexões sobre esses discursos, mas aquela resposta “professora, mas lá ainda é melhor que o Brasil” (Azul), era o resumo do que vivíamos. Acho que quem mais me empurrou em direção da criticidade foram essas alunas, porque ao ver nelas aquilo que estava em mim, mais eu queria mudar esses conceitos em mim para ajudá-las a encontrarem o caminho. Essa experiência de saber a teoria, mas ser confrontada pela realidade de como tais conceitos estão arraigados nas nossas subjetividades foi a colisão de cores e sentidos que mais me amadureceu.

Como citei anteriormente, na minha própria história de aprendiz e professora de língua inglesa, convivi com a ideia de superioridade dos países do norte, com o “American Dream⁴”, enfatizado nos livros didáticos e dentro da sala de aula, onde a única língua estrangeira ensinada era o inglês. Afinal, língua sempre foi tratada como mercadoria e a globalização e o capitalismo tardio apenas intensificaram o poder de padronização que o neoliberalismo impõe (BONNIE; HELLER, 2017).

Um dos pressupostos que eu tinha ao planejar as aulas era que os alunos ainda não tinham participado de aulas de língua inglesa com um viés crítico, e a partir das rodas de conversas pude verificar que isso era verdade e que para eles a língua sempre foi ensinada como conjunto de estruturas.

⁴ A crença que todos nos Estados Unidos tem a chance de ter sucesso e serem felizes se trabalharem duro. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/american-dream>. Acesso em: 20 fev. 2020

Ao darmos continuidade as nossas aulas em uma segunda proposta de curso que era a Compreensão Oral: Estratégias; uma de minhas propostas foi de construir um ambiente de educação linguística como uma aquarela “um meio peculiar de expressão que determina o espaço conveniente para um envolvimento que substitui o impacto pela revelação” (BONNEMASOU 1995, p. 14). A ideia central era que as nuances de nossas subjetividades não sofressem impacto negativo que forçassem discursos hegemônicos, mas ao contrário, fossem reveladas a nós mesmos em um processo crítico de exercício da agência.

Os objetivos para essas aulas de oralidade eram de que os alunos compreendessem suas identidades como falantes de um inglês brasileiro, que se aceitassem como seres diferentes uns dos outros, apesar de terem sido nivelados por um teste que os classificou com o mesmo nível. Além disso, outro objetivo das propostas didáticas foi ajudar os alunos a quebrarem barreiras construídas por discursos que privilegiavam o inglês americano como padrão.

Para construção desse ambiente de educação linguística que compreendesse a afetividade dos sujeitos envolvidos, o uso das rodas de conversa foi essencial para dar a oportunidade para que os alunos compartilhassem seus pensamentos e assim posicioná-los como construtores do ambiente de educação, porque segundo Mastrella-de-Andrade (2011),

[a]pesar de os sentimentos de tensão e nervosismo serem algo que ocorre no aprendiz, internamente, uma análise do contexto e das interações que constituem o processo de aprendizagem pode mostrar que esses sentimentos se relacionam de forma bastante próxima com a maneira como os sujeitos se posicionam e são posicionados (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 34).

Ao explicar aos alunos que eles precisavam participar das aulas usando o inglês para se comunicarem comigo e também com os colegas, surgiram as primeiras reações de medo, vergonha e tantas outras emoções que cruzavam as nossas subjetividades.

[8]

Professora: I’m not observing you only but I’m observing my practice too. Every time a choose what I’m gonna do in class I think about what would be better for you. How do you learn? Because the main point is that people are unique so they learn differently. You have here an example of Josiane, I remember Josiane so shy in our first class, she didn’t spoke at all. Every time I asked her something, she got embarrassed. There was this day that I ask her: Are you shy? She said “no, in Portuguese I’m another person”. And I said, “so you have to be this person here in class and that was so important, because now we have a different Josiane that we had before.

(Todos olham para ela aplaudindo e incentivando)

Professora: That's great Vermelha and today you gonna present and I'm so proud of you. How do you feel about it?

Vermelha: I'm so nervous (com voz trêmula e gaguejando)

Professora: I know, (Vermelha ri e respira fundo (audível))

Professora: And you can speak in Portuguese if you want...

Vermelha: Então, (engole saliva, e pausa) como ela falou no primeiro curso eu nao falava nada, nao saía nada e agora eu já falo (passa uma mão na outra enquanto fala). Como eu não sei construir muito bem as frases eu tinha vergonha de falar. Eu tinha medo (abaixa o tom da voz) aí eu fui tentando, eu fui me permitindo, não é porque eu não queria, é porque travava mesmo, eu não conseguia. E aí eu soltei uma palavra e outra e aí as vezes eu consigo falar. (Interação em sala de aula, 23/05/2018).

Como Mastrella-de-Andrade (2011) argumenta o que ocorre internamente na aluna está diretamente relacionada como ela se posiciona e é posicionada. Como professora da Vermelha, eu entendi que o que ela mais precisava era que eu acreditasse em seu potencial e seu valor, independente de sua performance como falante de inglês. Como Biesta (2015) coloca, há momentos que a professora precisa escolher em qual domínio da educação é preciso focar, tendo em vista a individualidade de cada aluno. “Algumas vezes a educação precisa ser flexível, personalizada, e costurada na individualidade do aluno” (BIESTA, 2015, p. 80). Nesse momento da carreira acadêmica e aprendiz de língua inglesa, Vermelha precisava que focássemos em sua subjetividade para que ela encontrasse sua agência por meio de uma ressignificação identitária.

Em face a essa realidade, convidei-a para refletir sobre como se sentia quando tinha que se expressar em inglês e pedi que ela fosse a mesma Vermelha na língua inglesa que ela era na língua portuguesa, pois não é a língua que deveria determinar quem ela é, mas ela deveria usar a língua para se representar (PENNYCOOK, 2017).

Na continuidade de nossas aulas, uma das práticas que incentivada era de usar o vocabulário da língua inglesa que conheciam e se precisassem poderiam incluir palavras na

língua portuguesa em um esforço conjunto de dialogarmos na língua alvo, mas também de que os alunos se sentissem mais seguros para se expressarem. Durante suas apresentações orais isso era muito comum, no excerto abaixo branca explica sobre seu vídeo⁵

[9]

Branca: I do like the idea of the video because is about... how you say? Furturr...

Amarelo: Future

Branca: This is like a *trriage virtual* Is about steam cells. Do you know what is a steam cells? I can say in Portuguese?

Professora: No, try to explain first in English and if you cannot, then you use Portuguese.

Branca: In case of cancer you need steam cells, for *transplante*, but it is difficult to have *compativel*.

Azul: AHHH, understood. (Interação em sala de aula, 23/05/2018)

Nesse sentido, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 42) argumenta que medo, vergonha e apreensão, apesar de sentidos internamente, são construídos numa relação complexa entre o sujeito e contexto”. Assim, esses sentimentos e emoções também podem ser desconstruídos em um contexto favorável, em um ambiente que nos permita errar e aprender, que considere as subjetividades dos sujeitos. Ou seja, pela linguagem e sua multiplicidade de sentidos, “o sujeito constrói o meio no qual se insere ao mesmo tempo em que está a constituir a si mesmo (FORTES, 2019, p. 77).

Desse modo, permitir que os alunos usassem a língua portuguesa quando sentirem necessidade possibilitou avanços na comunicação oral, mas também as encorajou a se tornarem agentes de seus processos de educação linguística.

Em nossas discussões, procurei trazer diversos temas para refletirmos criticamente, pois a dificuldade em aprender uma língua está relacionada a diversos fatores, mas no recorte desta investigação um dos grandes obstáculos que precisam ser transpostos na educação linguística é a crise de resignificação da subjetividade. Ao fazermos uma reflexão em uma roda de conversa sobre como foi nossa experiência no curso, como se sentiam e se conseguiam pontuar mudanças em como se veem em relação a língua inglesa. Essas foram algumas das respostas.

⁵ Lee Cronin: Imprima seu próprio medicamento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=mAEqvn7B2Qg&feature=emb_title. Acesso em: 20 fev. 2020

[10]

Azul: Mas se tudo isso aqui, esses 3 meses só pra gente, ter coragem de dar a cara a tapa já serve muito, porque a gente no meio de pessoas que fala inglês, a gente fica assim retraído e numa fala nada, nem Hi num sai, né.

Mas se 3 meses servi pra gente chega no meio da pessoa e tentar falar alguma coisa acho que já valeu.

Azul: Já adiantou.

Professora: Mais alguma observação?

Preto: Eu acho que, o bom assim que, da sua parte o principal foco num foi assim a avaliação, e sim o aprendizado que a gente foi construindo com as aulas, então assim, não é esse método tradicional numa sala de aula que você tem que aprender pra poder fazer uma avaliação no final e sair bem nela, tanto é que a prova de hoje foi uma coisa que a gente já tava acostumado, a gente já tinha feito antes, então assim é esse processo da gente, do dia, mais do dia-a-dia mesmo.

Professora: Bom, que bom. Realmente o alvo nunca foi essa questão muito de avaliação, porque a avaliação ela é processual. E assim a ideia não é que a nota que você tirou hoje é a sua nota. Mas na verdade a pergunta é como e o quanto você aprendeu? A gente não consegue avaliar isso, porque é quase incontável, porque muito daquilo tá dentro da gente, nem a gente tá expressando.

Preto: Mas é pra gente vê que progrediu um pouco, igual, por exemplo: Eu escuto uma rádio, uma rádio internacional, aí eles têm assim, o cara sempre, por exemplo, essa rádio quando tá na introdução da música fala alguma coisa e começa tocar a música. Então assim, antes eu escutava essa rádio e tinha muito lacunas assim, do que ele falava, então assim, escutando com a mais frequência agora depois dessas aulas a gente consegue (Interação de sala de aula 29/06/2018).

Colisão de cores e sentidos é ressignificar o ensinar e o aprender e tudo que acontece ao seu redor em uma educação linguística crítica. Ouvir as alunas falarem que de alguma forma não são mais as mesmas, que avançaram, aprenderam mesmo quando o foco não estava na avaliação e que se não tivessem aprendido nada pelo menos agora “vão dar a cara a tapa”, ou seja, quando a Vermelha citou essa gíria, ela estava dizendo que compreendeu que não precisa ter medo de errar e que deveria interagir com falantes da língua inglesa certa quem era. O que antes parecia risco agora foi ressignificado. Isso confirma que práticas como letramento crítico possibilitam a aprendizagem da língua em um contexto onde todos os domínios da educação, qualificação e subjetificação podem acontecer em sinergia (BIESTA, 2015).

A partir das colisões de contextos, discursos, língua e subjetividades, a educação linguística encontra novos sentidos se tornando uma oportunidade para quebra de paradigmas e formação de novas identidades, novas cores para uma história.

CAPÍTULO 3

RESSIGNIFICAÇÕES IDENTITÁRIAS, NOVAS CORES NA SALA DE AULA



Imagem 3 - CECILE, 2013

A educação linguística crítica abre espaço para que as subjetividades construídas pelo capitalismo e colonialismo sejam destabilizadas e aquecidas pela emoção, afetos e sentimentos, “o coração guia a razão para transformar o mundo” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 154).

Para que haja novas cores na sala de aula é necessário que haja mudanças nas subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de educação linguística. Pellin (2010)

defende as características fluidas, transitórias das identidades e também os atravessamentos de diversos traços. Esse conceito dialoga com Moita Lopes (2006), que afirma que as identidades não são fixas e, portanto, podem sofrer transformações. A fluidez identitária é em si uma oportunidade para que “o trabalho com diversas subjetividades se torne mais possível e pertinente uma vez que ao ler o mundo e ao se perceber nele aprendizes podem se sentir mais responsáveis e agentes ao desenvolverem novas maneiras de verem os outros e a si mesmos” (FORTES, 2019, p. 85).

Tendo isso como fundamento para minha prática, muitas vezes me deparava com o inesperado, nem sempre a aula saía como planejado e a flexibilidade era uma maneira de validar a participação do aluno que é mais importante do que um planejamento rígido que desconsidere o aluno e as alunas.

Dentro do planejamento todos os dias começávamos com uma roda de conversa que permitia a prática translíngua. No entanto o início foi difícil, as alunas e o aluno, não respondiam perguntas simples como: How's your week? What's new? What do you think about our *Google* sala de aula? Só moviam a cabeça e desviavam o olhar (Notas do diário 04/05/2018).

Para levá-los a uma reflexão crítica, usei um exemplo pessoal de quando eu estava aprendendo inglês e não era capaz de me expressar na língua inglesa com a mesma competência que na língua portuguesa. “Dependendo dos participantes com os quais interagimos e das posições de poder que ocupamos e que nossos interlocutores ocupam, podemos construir identidades múltiplas e até mesmo contraditórias” (PELLIM, 2010, p. 128).

Em nossa roda de conversa todas as alunas e o aluno envolvido na pesquisa estavam presentes, sentados em círculo, e argumentavam em português que não conseguiriam participar da aula em Inglês:

[11]

Professora: Todos estão aqui para aprender, inclusive eu. Não precisa ter medo de errar. O importante é que vocês sejam quem são mesmo quando estiverem se comunicando em outra língua. Se faltar vocabulário use o português. Seja você mesmo!

Branca: (em tom de brincadeira) Ah, professora, aí vou falar só “I” e o resto em português (todos riem)

Professora: É sério gente, se quando você conversa em português você gosta de responder e participar dando sua opinião, aqui também deve ser assim, não tenha medo, nem vergonha. Seja você mesmo. Isso eu aprendi quando eu morava nos Estados Unidos. Eu, Raquel, não sou tímida, nem caladinha, e nem sou de me calar, mas parecia que por falta de vocabulário eu era outra pessoa. Até que um dia eu estava no posto, lá nos Estados Unidos. Lá é a

gente que abastece o próprio carro e depois vai na loja de conveniência e paga. Bem, quando eu fui pagar o homem do caixa fez uma piadinha, eu não entendi muito bem as palavras, mas era alguma coisa como... de onde eu era? Perguntei: What? E ele respondeu com um tom de voz e um olhar no meu corpo. Aquilo me irritou de tal forma que respondi: What? Por que você tá falando comigo assim? Daí, com cara de brava peguei meu troco e saí.
(Todos riram, se entreolharam)

Azul: E o que o homem fez depois disso?

Professora: Não sei o que ele pensou, mas eu me senti livre e feliz.
(mais uma vez o grupo ri, e comentam entre si)
(Roda de conversa e notas do diário, 04/05/2018)

Contei aos alunos que por muitas vezes me sentia fracassada, como se eu tivesse duas identidades, quando eu falava inglês eu era frágil, submissa e concordava com tudo por não conseguir argumentar. O meu verdadeiro eu, forte e determinado era oprimido pelo sentimento de inadequação para me expressar na língua inglesa, para ser eu mesma em um contexto no qual meus interlocutores eram falantes nativos de língua inglesa.

Percebi na minha própria vivência que não importava como o meu interlocutor iria me compreender, desde que eu pudesse falar o que eu sentia e pensava, assim fazer uso da primeira língua juntamente com o inglês foi uma ferramenta de resistência que encontrei, um pincel apropriado para pintar minha nova história de falante de língua inglesa.

Ao ouvir isso, os alunos me questionavam sobre as situações vividas, disseram que se sentiam assim também, até mesmo na sala de aula, e por isso, preferiam não participar das atividades orais.

[12]

Vermelha: É assim que me sinto, parece que quando vou falar, eu travo, não consigo dizer o que quero. Fico com vergonha[...].
(Interação na sala de aula e notas do diário 04/05/2018)

Esses sentimentos provavelmente derivavam dos discursos estruturantes da nossa subjetividade (PENYCOOK,1999), da nossa visão de nós mesmos e de como nos submetemos a esses discursos. Como Park (2015) descreve,

As relações desiguais que o inglês reproduz através do frenesi de inglês são frequentemente experimentados como puro limite socioeconômico ou avaliação abstrata de valor [...] ter que falar inglês invoca uma forte sensação de inferioridade e inadequação [...] no caso do inglês esta sensação está ligada a imagem de autoridade do inglês e do falante nativo [...]. É um sentimento debilitante que está ligado a respostas corporais como palpitação, suor, perda de palavras, causando medo e frustração (PARK, 2015, p. 80).

Mostrar minha trajetória, com ressignificações, emoções, confrontos identitários da minha própria subjetividade facilitou aos alunos a percepção de outros tons no espectro da aprendizagem e em sua própria arte de aprender. Houve mudança nos comportamentos e passaram a interagir mais, se sentiram motivados a usar as duas línguas ainda que eu como professora conversasse apenas em inglês com eles. Esse processo é descrito pelas alunas nas respostas ao questionário:

[12]

Como se sentiu nas aulas desse curso?

[Azul]Eu me senti estimulada em aprender cada vez mais o inglês. Nos momentos em que minha mente foi forçada a pensar em inglês, eu senti um desconforto grande, por estar saindo da minha zona de conforto. Mas percebi que esta é **a única forma que realmente vou aprender inglês**.

[Branca]O curso foi bastante proveitoso para mim, pois pude aprender e praticar a segunda língua, assim como **perder alguns medos/vergonhas**, pois o ambiente de aula se tornou cada vez mais confortável.

[Amarela]Me senti extremamente **acolhida**, sendo forçada a usar todo conhecimento da língua que possuía da melhor forma.

[Vermelha]: No começo, tive muita dificuldade e medo de falar e me expressar na língua inglesa. Mas com a ajuda da professora Raquel, eu consegui falar aos poucos. Me sinto **feliz por ter quebrado essa barreira** pessoal e pretendo praticar mais e continuar nos cursos do programa. (Questionário, 23/05/2018)

Falar uma língua diferente da primeira língua é um desafio para além de aprender estruturas e decorar regras, o aprendiz se vê muitas vezes inferior aos falantes considerados nativos, e junto com a aprendizagem da língua também ocorre um conflito de emoções, sentimentos, e pensamentos como reflexo das implicações subjetivas que abarcam a educação linguística.

Dessa maneira, a língua inglesa pode ser rejeitada como uma autodefesa em meio a ansiedade e baixa autoestima intensificadas pelo discurso hegemônico de superioridade linguística da língua inglesa e do sotaque americano. Mais uma razão para que observemos os estudos sobre afetividade e subjetividade e assim novas reconstruções possam acontecer na sala de aula.

[13]

Como eu não sei construir muito bem as frases eu tinha vergonha de falar. Eu tinha medo (abaixa o tom da voz) aí eu fui tentando, eu fui me permitindo, não é porque eu não queria, é porque travava mesmo, eu não conseguia. E aí

eu soltei uma palavra e outra e aí, às vezes, eu consigo falar. (Interação em sala de aula, 23/05/2018)

Afinal, aprender uma língua “implica em um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se de maneiras distintas, no ambiente da sala de aula” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 17). Nesse sentido, Fortes (2010) argumenta:

Entendo que o ensino de línguas deve se preocupar com a complexidade e com a diversidade de interpretações, ou seja, com as múltiplas subjetividades que perpassam a sala de aula e seus sujeitos porque estamos a usar e estudar a linguagem/linguagens a todo tempo, e nessa dinâmica certamente nos deparamos com visões opostas, preconceitos, narrativas distintas que não podem ser simplesmente silenciadas (FORTES, 2010, p. 81).

Repensar a educação linguística na sociedade contemporânea implica em viver como transgressor, em uma transgressão pautada pela coragem e pelo desejo de ver transformações nas famílias, nas escolas, e na sociedade. Nesse sentido, hooks (2013, p. 224) dialoga com o conceito de capital cultural de Bourdieu (1998) ao dizer que, “não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela”. Como americana, negra e falante nativa da língua inglesa, ela vivenciou os preconceitos sobre variação linguística do vernáculo negro e a opressão do inglês padrão. Opressão que não vem da língua em si, mas da forma “como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define” (hooks, 2013, p. 224).

Percebi que uma grande razão pela inibição, medo e vergonha que sentiam vinham da visão de que não conseguiam alcançar esse ideal. Isso é visto nos exemplos acima, “perder medo e vergonha” e “feliz por ter quebrado essa barreira”, essas falas dos alunos retratam esses dois momentos, um de desprazer em ter que falar inglês e o outro de satisfação por alcançar o objetivo de aprender inglês. Contudo, tanto os sentimentos de desconforto quanto o de satisfação aconteceram dentro de um processo desenvolvido nas aulas onde os alunos eram desafiados a refletirem criticamente em como se sentiam em face ao inglês que consideravam ideal, e ao inglês que possuíam.

Para promover essa reflexão dentro do nosso percurso didático foi adicionado um outro componente o TED *talk*. Afinal, tecnologias digitais não são apenas uma das maiores ferramentas de mediação no ensino, mas também um dos maiores motivadores. Segundo Brooks and Shell (2006 *apud* SWERDLOFF, 2016, p. 592), os processos de aprendizagem e memorização estão associados às emoções e isso faz uma conjunção óbvia entre tecnologia e emoção ligadas pela aprendizagem. Eles argumentam que se for considerado a manipulação do

ambiente tecnológico, a emoção pode estar relacionada com a busca e curiosidade e pode também estar envolvida na ativação do foco que muitas vezes é resumido debaixo do termo motivação.

A proposta do uso do *TED Talk* foi uma tentativa de diminuir a ansiedade dos alunos e ajudá-los a desenvolverem estratégias de comunicação oral. Como mencionado anteriormente, o *Ted Talk* é uma conferência onde comunicadores trazem suas ideias em apresentações de menos de dezoito minutos. Essas palestras são gravadas em vídeo e são disponibilizadas gratuitamente no site do *TED Talk* através do *Youtube*.

A proposta didática era que cada aluno escolhesse um vídeo, preparasse um *handout* para que os outros alunos acompanhassem sua apresentação. Eles teriam que compartilhar o vídeo escolhido na Google sala de aula, assim todos poderiam assistir com antecedência e fazer comentários na plataforma. No processo de execução dessa atividade, percebi um engajamento maior na *Google* sala de aula, com os alunos escolhendo, preparando e apresentando seus vídeos. Todos tiveram que ir à frente da sala de aula para apresentar o vídeo que escolheram.

No dia de suas apresentações as alunas explicavam por que escolheram o vídeo que iriam apresentar. Um aspecto surpreendente foi a variedade de interesses. Mestrandas em Química trouxeram vídeos sobre descobertas em sua área, o homem da turma trouxe um vídeo sobre a importância de valorizar a essência e não a aparência das mulheres e muitos outros temas variados foram trazidos.

Aluna (o)	Título da Apresentação
Vermelha	Música This is America ⁶
Azul	Apresentou sua pesquisa de doutorado
Branca	TED Talk - Le Cronin: Imprima seu próprio medicamento ⁷
Amarela	TED talk - Hannah Buckstummer: A Printable, flexible, organic solar cell. ⁸
Preto	TED talk - Cameron Russel: Aparência não é tudo. Acreditem, sou modelo ⁹

Tabela 2 – Lista de vídeos apresentados pelas alunas e pelo aluno

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYO> . Acesso em 20 de fev. 2020. Acesso em 20 fev. 2020.

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=mAEqvn7B2Qg&feature=emb_logo. Acesso em 20 fev. 2020.

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Erm4vP1vTn8&feature=emb_logo. Acesso em 20 fev. 2020.

⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=KM4Xe6Dlp0Y&feature=emb_logo . Acesso em 20 de fev. 2020.

Apesar de toda preparação dos alunos, lhes faltavam vocabulário para alcançarem o objetivo de comunicar com clareza e durante a apresentação recorriam a mim, professora, que ao invés de dar a resposta, incentivava-os a buscarem outra maneira de dizer o que estavam querendo comunicar.

Após esse período, foi pedido aos alunos que avaliassem, por intermédio de um questionário, como foi a experiência deles com o uso do TED *talk*. As respostas mostraram a diversidade da sala de aula:

[14]

Azul: TED *talk* facilitou a aprendizagem. Trouxe novas palavras para meu vocabulário, porém o trabalho em grupo do TED *talk* foi desestimulante para mim (por causa do tempo).

Amarela: Me senti bem e aprendi sobre novos assuntos.

Preto: Ótima atividade, a qual tivemos noções de fala e escrita tanto de linguagem mais técnica, quanto da mais informal.

Branca: Muito interessante, pois além de aprender novas palavras ainda foi possível aprender a respeito de um novo universo em outra língua. (Questionário, 29/06/2018)

De uma maneira geral, segundo as respostas das alunas a proposta didática colaborou com a aprendizagem e facilitou a democratização da aprendizagem, na qual os alunos puderam escolher sobre o que gostariam de discutir, compartilhar e ensinar.

[15]

Branca: Fugiu da ideia de aula “padrão”, conseqüentemente foi possível praticar a língua inglesa de uma maneira mais descontraída e sem pressão, nos deixando livres para tentar.

Azul: O fato da professora nos proporcionar um ambiente seguro e harmônico, ajuda muito.

Prática pedagógicas fundamentadas na afetividade proporcionam um lugar onde as emoções são ajustadas, pois, como as alunas descrevem, “não houve pressão, eram livres para tentar”. Quando estávamos juntos “o ambiente de aprendizagem era seguro”, havia segurança emocional, os medos se diluíam e perdiam a força, pois não somente eu como professora, mas os colegas garantiam “um ambiente harmônico” onde a alteridade fazia com que houvesse apoio mútuo oferecendo uma oportunidade para ajustes emocionais necessários, para que os

alunos ocupassem o lugar de agente de sua própria aprendizagem. “Essa articulação, por sua vez, opera a construção de identidades de quem pode ou não ter voz e vez na sala de aula, uma vez que as relações estabelecidas por meio do saber e do poder na sala de aula não são igualitárias” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 34).

Como professoras pesquisadoras, temos sempre um planejamento, por mais que saibamos que não temos controle dos resultados, muitas vezes vamos para o campo de pesquisa cheio de nós mesmos e nossas pressuposições. Mas a beleza surpreendente da educação crítica é a mesma do artista que pinta uma aquarela, ele pode planejar, rascunhar e ter toda técnica necessária para a produção de uma obra de arte, entretanto o produto final sempre é inesperado, às vezes, próximo do planejado, mas “quase totalmente destituída de corporeidade devido a transparência da tinta, a aquarela fica praticamente reduzida a uma expressão formal o que favorece uma procura ligada a própria linguagem” (BONNEMASOU, 1995, p. 37)

Nessa fluidez peculiar como a da aquarela, na da educação linguística crítica temos vários momentos de revelação de novas cores, novos significados. Assim foi em nossa sala de aula na apresentação da Vermelha, ela pediu para apresentar ao invés do TED Talk uma música “This is America¹⁰”; no qual o cantor negro estadunidense Childish Gambino faz críticas ao capitalismo, hipocrisia e racismo na “America”. A escolha dela em trazer essa problematização para a sala de aula foi uma mostra do desenvolvimento de sua criticidade, foi uma resposta às problematizações e questionamentos que havíamos trabalhado em sala de aula, foram novas cores, e como pode ser visto no excerto abaixo foi uma ressignificação identitária.

[15]

Professora: That’s great Vermelha and today you gonna present and I’m so proud of you. How so you feel about it?

Vermelha: I’m so nervous (com voz tremola e gageajndo)

Professora: I know, (Vermelha ri e respira fundo audível)

Professora: and you can speak in Portuguese if you want...

Vermelha: Então, (engole saliva, e pausa) como ela falou no primeiro curso eu nao falava nada, não saía nada e agora eu já falo (passa uma mão na outra enquanto fala). Como eu nao sei construir muito bem as frases eu tinha vergonha de falar. Eu tinha medo (abaixa o tom da voz) aí eu fui tentando, eu fui me permitindo, não é porque eu não queria, é porque travava mesmo, eu não conseguia. E aí eu soltei uma palavra e outra e aí as vezes eu consigo falar. (Interação em sala de aula, 23/05/2018)

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>. Acesso em: 20 Out. 2019

Professora: For now on, English

Vermelha: ok,ok,ok,ok

So I present for yours and I analyze this video clip with yours

First, (ah, ah) we go é which the video

So sorry (suspiro envergonhado e riso nervosa)

Professora: (interrompe) não say sorry... be proud

Vermelha: ok (risos de nervosa)

This video is film as a *simbolo*, and you can understand (gaguejando) some...some...thing this video?

Amarela: I think America (é..é..), is not a person, is all things as well

Vermelha: Yes, This is a music of resistance, you understand this?

This represents white guy, did to black. Professora pode me ajudar?

Professora: Claro

Vermelha: This *representa* como black people *eram satirizados* em America. Did you understand this?

Vermelha não falou inglês “corretamente”, não tinha todo o vocabulário, mas sua nota foi máxima porque ela aprendeu mais do que poderia falar, vemos uma subjetividade fortalecida e uma identidade em transformação. É o que Sousa Santos (2019, p. 154) chama de Corozonar, “um exercício de autoaprendizagem, uma vez que a mudança do nosso entendimento da luta acompanha a par e passo a mudança do nosso entendimento de nós mesmos.”

Ao longo de sua fala ela constantemente perguntava “Did you understand this?” Ela continuava preocupada como as pessoas estavam reagindo a sua apresentação. Seu nervosismo era nítido e sua busca por afirmação dos colegas mostrava o processo de desestabilização e fortalecimento de sua subjetividade no contexto social da sala de aula. Como falei anteriormente, na aquarela não há homogeneização de cores, mas ressignificações, assim, os outros alunos a incentivavam participando da discussão e ao final todos a aplaudiram e celebraram a conquista da colega. Segundo Mastrella-de-Andrade e Norton (2011),

A sala de aula pode expor o aprendiz tanto ao desejo pela língua estrangeira quanto a resistência em participar de práticas nessa língua [...] os próprios aprendizes resistem a práticas que marcam suas identidades negativamente, fazendo ou não investimentos em momentos e contextos diferentes do processo de aprendizagem em função das relações de poder que instaura as práticas no contexto de uso da língua-alvo. (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON 2011, p. 102-103)

Para Vermelha o ambiente da sala de aula favoreceu sua aprendizagem como visto no excerto acima, um contexto onde a afetividade incentiva e propicia um contexto favorável para a educação linguística crítica. Vemos também uma mudança em como ela passou a agir, passou a assumir sua agência “a não-passividade do sujeito na interação com o outro e pela ação transformadora dos participantes de uma interação na produção de novos sentidos” (ZACCHI; STELLA, 2014, P. 78). Nas palavras da Vermelha: “aí eu fui tentando, eu fui me permitindo”. A permissão veio dela mesmo como resultado de uma compreensão maior de si mesma e sua relação com o mundo, uma compreensão maior de sua subjetividade.

Essa resposta é um resumo de seu encontro com práticas pedagógicas de letramento crítico, que leva a um encontro com a alteridade, pois para Skliar (2003), "o outro não é uma pura identidade, nem uma mera diferença." Como em uma aquarela, as cores fluidas se misturam, mas ao mesmo tempo contrastam uma a outra pelo encontro das diferenças, assim na sala de aula há um encontro confronto, uma ressignificação da própria criação do nosso ser outro, é cada vez mais a identidade do outro que reforça a minha.

Para Furtado (2012, p. 1), é tempo de concretizar os discursos trazendo a alteridade para as relações sociais dentro da escola, pois, o “outro me ameaça e me liberta”, ele aponta uma necessidade de intencionalmente quebrarmos as concepções hegemônicas, repensando nossas relações em todas as esferas que relacionam o eu e o outro, redefinindo o papel do professor e sua atuação dentro da pedagogia da alteridade, que aceita a diferença como parte do eu, fazendo assim uma sociedade, e uma educação para além de nós mesmos. Nesse sentido, o letramento crítico se interpela com a multidimensionalidade dos seres humanos e o ambiente de aprendizagem, como Jordão (2016) aponta:

No Letramento Crítico os seres humanos são movidos por emoções que se organizam em redes abertas capazes de integrar novos elementos constantemente [...] assim, a cada novo acontecimento a rede se alterava cada conteúdo trabalhado em sala de aula, a cada olhar trocado com o professor, a cada nova experiência vivida, a rede de emoções se modifica, em graus de intensidade variáveis de acordo com a força da experiência que se agrega a rede. (JORDÃO, 2016, p. 52).

Desse modo, pode-se afirmar que há um interpelar da afetividade e do letramento crítico e, portanto, não se pode falar em letramento crítico e desconsiderar a afetividade. Assim, ao pensar em letramento crítico no ensino de língua inglesa, é pertinente considerar a afetividade do aprendiz, o ambiente da sala de aula, as questões socioculturais e toda complexidade que envolve o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira com uma educação

linguística para além de estruturas e do próprio conteúdo, é uma resignificação das subjetividades através da educação.

Ao serem questionados se as práticas pedagógicas escolhidas pela professora facilitaram o aprendizado, as alunas e o aluno também tiveram opiniões diferentes que também demonstra os discursos estruturantes de suas visões de mundo:

[16]

Azul: Tive dificuldade em aprender, o tempo que foi dedicado aos vídeos foi muito grande e eu senti os alunos perdidos durante as discussões dos vídeos. Achei que isso me fez perder muito o foco durante as aulas e ter a sensação de que eu não estava aprendendo. O tempo dedicado para os alunos falarem foi grande. **Eu não consigo aprender ouvindo os alunos falarem tanto (porque nós alunos temos muita dificuldade em falar e isso atrapalhou muito meu entendimento)**. É importante ressaltar que o fato da professora nos proporcionar um ambiente seguro e harmônico, ajuda muito os alunos a aprender inglês. (Grifos adicionados)

Amarela: As aulas dialogadas com uso de elementos extras como jogos, apresentações, etc. facilitaram a participação de todos da turma, apesar da timidez de alguns e diferente nivelamento no inglês.

Branca: Fugiu da ideia de aula “padrão” consequentemente foi possível praticar a língua inglesa de uma maneira mais descontraída e sem pressão, nos deixando livres para tentar.

Vermelha: Nos incentivou a falar e ouvir.
(Questionário, 23/05/2018)

Quando Azul argumenta que o ambiente era seguro e harmônico, ela descreve o resultado de práticas docentes críticas que abrem caminho para uma subjetividade fortalecida, para uma sala de aula onde a afetividade é aceita e valorizada dando lugar para compreensão de como corpo reagi aos sentimentos e emoções no contexto da educação linguística.

Entretanto, a aluna Azul também demonstra no excerto acima que para ela, o uso do TED *talk* por um período prolongado não foi bom e teve a “sensação que não estava aprendendo” porque sentia a necessidade de aprender através da fala da professora e não pela fala dos alunos que segundo ela, não se comunicavam bem.

A proposta da participação ativa das alunas e do aluno não era que falassem fluentemente, mas que primeiramente quebrassem as barreiras pessoais com a língua, que tivessem a oportunidade de explorar diferentes assuntos, podendo pensar criticamente sobre cada vídeo apresentado e produzir essas reflexões orais na língua alvo. A sensação que a Azul descreve está ligada às suas pressuposições trazidas para sala de aula, sobre o que é ensinar e aprender advindas de uma educação tradicional. Segundo Sant’Ana et al. (2017, p. 167), nessa educação, o aluno “recebe ouvindo e responde tomando notas para depois regurgitar essas

informações em avaliações”. Nesse sentido, nossas aulas transgrediam o tradicional em uma educação crítica que ela nunca havia experimentado. As propostas didáticas contradiziam aquilo que ela estava acostumada como normal.

Conforme Pennycook (2017) advoga, como professores, precisamos garantir que os alunos tenham acesso aos padrões da língua inglesa, mas também temos que encorajá-los a usarem o inglês do jeito deles para que se apropriem do inglês para seus próprios fins.

Entretanto, as apresentações dos vídeos do TED talk excederam a proposta da comunicação oral e lançaram luz a um preconceito linguístico, evidenciado na fala da aluna Azul, “Eu não consigo aprender ouvindo os alunos falarem tanto”, as alunas e o aluno em seus esforços de aprendizagem ora usavam português, ora usavam inglês com sotaque de brasileiros. Mas a dificuldade da aluna Azul em ouvir o outro, era formada pelo mesmo discurso que silenciava, trazia medo e vergonha a aluna Vermelha, como discutimos acima. Ambas alunas reagiam de acordo ao legado do preconceito linguístico que receberam, no qual importa fundamentalmente quem fala e quem ouve e sob qual circunstâncias os faz (PENNYCOOK, 2017, p. 320). Nesse caso, as argumentações das alunas apontam o discurso que quem não fala como nativo deve-se calar, não tem voz.

Isso nos leva à discussão que Pennycook (2017) traz sobre voz como a agência do aluno, para ele voz é um espaço da língua como prática social e não meramente a pronúncia de palavras. Para o autor, voz é lugar de luta, uma negociação entre subjetividades, língua e discurso, e, portanto, os educadores críticos precisam ouvir seus(uas) alunos(as) com a preocupação de ajudá-los(as) a encontrarem, desenvolverem e criarem vozes em inglês.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas contemplavam as diferentes subjetividades que integravam a sala de aula; compreendia que o ensino de língua inglesa, historicamente, tem ocupado um papel de reprodutor da cultura e valores impostos pelo colonialismo (PENNYCOOK, 2017); almejava propor uma interação capaz de promover novos sentidos e uma reflexão sobre as concepções da língua inglesa, nós mesmos e o mundo ao nosso redor.

Essa proposta se alicerça nos novos letramentos, que tem quatro pilares: Letramento crítico, que como discutimos anteriormente é a perspectiva motivadora desta pesquisa; as Multimodalidades, que estão presentes em todas as aulas, como o uso das tecnologias digitais, rodas de conversa, aulas dialogadas, participação das alunas com apresentações, jogos etc. Interação, que é a intencionalidade de trazer para dentro da sala de aula a oportunidade de construção e desconstrução de sentidos, e finalmente, agência (ZACCHI; STELLA, 2014, p. 76).

Como consequência, notei que para algumas alunas as práticas pedagógicas com uso do TED *talk* foram produtivas, como vemos nos comentários no excerto [14] das alunas Amarela e Branca. Contudo, pudemos verificar que o uso da Ferramenta TED *talk* por um período prolongado não foi construtivo para a aluna Azul, o que mostra que ainda que todas as alunas e aluno tivessem que apresentar, talvez teria sido mais interessante se as apresentações acontecessem a cada duas aulas, ao invés de aulas seguidas. Segundo Masetto (2013, p. 143) “a variação de estratégias responde também pela necessidade de respeitar ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz”.

Contudo, para a aluna Vermelha sua apresentação de TED *talk* foi uma chance de ressignificar sua identidade na sala de aula, de perceber que tinha voz, independente do sotaque e falta de vocabulário, sua voz estava não na habilidade oral, mas na superação e reconciliação identitária com si mesma. Ela pode apresentar em frente das outras alunas e aluno, sem se preocupar com um padrão de inglês. Se para ela a prática pedagógica com uso do TED *talk* “incentivou a falar e ouvir”, com um olhar crítico esse falar é para além da expressão oral, é o que Pennycook (2017, p. 311) chama de voz “explorar as histórias dos aprendizes e lugar cultural de suas limitações e possibilidades apresentadas por línguas e discursos”.

Quanto à fala da aluna Azul, há mais por detrás da insatisfação da aluna Azul com o TED *talk*, pois como Zacchi e Stella (2014) argumentam, a interação é uma relação tensa de confronto de pontos de vistas, para ela havia um desconforto em participar de uma aula com a perspectiva didática de letramento crítico e irei discorrer a esse respeito na próxima sessão.

Finalmente, a respeito do uso das tecnologias digitais na educação linguística, observei que a ação docente dentro da realidade de cultura digital exige um caráter de adaptabilidade onde conhecer novos recursos tecnológicos é parte fundamental da ação docente (MASETTO, 2013), mas também saber usá-los como mediação para aprendizagem e até mesmo para o estágio que a antecede, conectar emocionalmente os alunos ao que lhe traz prazer e causa interesse, motivando-os à buscarem sua própria agência como estudantes, ou melhor, como Zacchi e Stella (2014) colocam, é motivar os alunos a virem a ser sujeitos não passivos que busquem transformações em si e nos outros pela interação produtora de novos sentidos.

Nesse processo didático de promover uma educação linguística crítica que ultrapasse a estrutura, a comunicação e crie um ambiente onde os alunos possam assumir sua identidade, e negociar antigos saberes com novos em um processo contínuo e progressivo de aprendizagem. E não há como negar que as ferramentas digitais, plataformas online e tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e assim influenciam os contextos, emoções e corroboram na construção ideológica e, portanto, também influencia a subjetividade dos

sujeitos. Assim, as escolhas de mediar a aprendizagem de língua inglesa com tecnologias digitais passam a ser essenciais no processo de assimilação de novos conhecimentos, que possibilitam novas cores para a sala de aula e, portanto, novos sentidos para educação linguística.

3.1 Cores fluidas: Novos sentidos para educação linguística

Na busca por uma educação linguística que compreenda a inter-relação das práticas docentes e a subjetividade, através das lentes da perspectiva crítica, percebo que a afetividade está para as outras esferas do ser humano, como a água em uma pintura de aquarela. As cores são pigmentos isolados que somente se tornam uma pintura de aquarela quando os pigmentos se dissolvem na água, é nesse momento que contemplamos a pintura, notamos as cores fluidas, misturando-se uma na outra, formando novas cores, trazendo novos sentidos para os pigmentos e para própria água, tornando-os uma arte de ressignificações. Assim, o corpo, cognição, contextos e histórias dos sujeitos estão implicados na afetividade que os envolve e os incorpora revelando os construtos dos indivíduos. A rigidez dos pigmentos é substituída por uma nova textura, criando novos sentidos, assim, na educação linguística, o sujeito não se divide em corpo, cognição e afetividade, mas esses âmbitos se interpenetram tanto na arte de viver como na de ensinar e aprender.

A imagem logo abaixo ao título dessa seção é um exemplo de pintura de aquarela na qual a artista é a única que sabe quais os pigmentos ela usou, porque na parte do processo que é visível, nota-se as cores diluídas e misturadas de tal maneira que não conseguimos dizer onde uma começa e a outra termina. Assim também é a subjetividade dos sujeitos, não é possível pensar em educação como uma forma isolada de promover conhecimento, não há como ensinar língua inglesa sem considerar as implicações políticas e sociais na vida dos sujeitos participantes dos contextos locais e globais.

Nesse sentido, é importante entender que a rede de construção de significados é volátil e sofre influência de todas as dimensionalidades dos indivíduos e suas relações (JORDÃO, 2016). Portanto, cabe ao professor a sensibilidade e a preparação para lidar com questões da afetividade em sala de aula. hooks (2013, p. 256) fala da necessidade de uma pedagogia que ouse subverter a cisão entre mente e corpo e nos permita estar presentes por inteiro, e consequentemente, com todo o coração.

Em nossas aulas, o objetivo principal era ensinar língua inglesa, levando as alunas e o aluno a se perceberem como sujeito político implicado afetivamente nesse processo, de modo

que suas histórias e identidades se moldaram nas práticas sociais e nos discursos disponíveis a eles. E que, por meio dessa percepção, pudéssemos então trabalhar para romper as barreiras e criar um ambiente de educação linguística promissor. Acredito que as ações docentes onde o foco não estava na nota, e nem na performance foram essenciais para alcançar esse objetivo. A avaliação fazia parte da ementa do curso e eu precisava atribuir notas, mas essa nunca foi a motivação para os planejamentos.

[17]

Preto: [o] bom assim que da sua parte o principal foco num foi assim a avaliação, e **sim o aprendizado que a gente foi construindo com as aulas**, então assim, não é esse método tradicional numa sala de aula que você tem que aprender pra poder fazer uma avaliação no final e sair bem nela, tanto é que a prova de hoje foi uma coisa que a gente já tava acostumado, a gente já tinha feito antes, então assim **é esse processo da gente, do dia, mais do dia-a-dia mesmo**. (Grifos adicionados)

Nesse sentido, as rodas de conversa foram importantes para que aprendêssemos a ver e ouvir o outro, para que a sala de aula se tornasse um lugar onde “todos estivessem inteiros e não espíritos desencarnados” (hooks, 2013, p. 255). Ao contrário das teorias que compartimentalizam os âmbitos que formam o sujeito, esta pesquisa busca compreender como opera a subjetividade dos aprendizes como seres multidimensionais, um aprender para além das estruturas e memorizações. De acordo com Alves (2015),

Esse aprender que aqui queremos conhecer acontece de maneira multidimensional, para além dos cinco sentidos. [...] dizemos que o sujeito capta, percebe e processa a informação através de um aparato complexo e integrado. Ou seja, é um conjunto sistêmico no qual o organismo vivo, com cognição, afetividade, intuição e espiritualidade é transversalizado (interage) pelos saberes culturais. Nesse círculo ecossistêmico, os sujeitos que ensinam aprendem ao ensinar e os sujeitos que aprendem, ensinam ao aprender. Cada espaço de ensino-aprendizagem é repleto de emoções, afetividade, energia e trocas dialógicas entre ensinantes e aprendentes (ALVES, 2015, p. 842).

Se, por um lado, como professora, eu vivenciava o desafio de propor um letramento crítico, por outro lado os alunos experimentavam descobrir-se em um processo de ler se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011), que não aconteceu naturalmente. Eu percebia na fala das alunas e do aluno que constantemente expressavam sua visão do inglês como o meio para alcançar os objetivos de sucesso profissional e o desejo de se parecer com a comunidade de fala da língua inglesa (como mencionado no quadro 1).

Isso pode ser visto nas nossas aulas, e especialmente na proposta didática onde inclui as tecnologias digitais como meio para alcançarmos os objetivos de fazer com que as alunas e

o aluno fossem ouvidos e que dessem a eles a oportunidade de compartilhar seus interesses, pensamentos e, ao mesmo tempo, questionarem o porquê de suas concepções.

Como parte do planejamento pedagógico voltado para a subjetividade das alunas e do aluno, todas as atividades eram em inglês e todos deviam participar da melhor forma possível, sendo permitido usar o português em casos que lhes faltassem vocabulário. Mas o que me chamou atenção foi algumas falas que elucidavam uma construção histórica sobre o que é aprender inglês. Ao comentar sobre minha didática como professora, ela paradoxalmente elogia minha didática e critica dizendo que não era o suficiente para aprender a língua.

[18]

Azul: “eu gosto da sua didática, mas sinto falta de gramática em suas aulas”
 Professora: “A gramática é parte dos textos, mas de que adianta saber a gramática e não compreender os textos? Você até agora só frequentou aulas que focalizavam na gramática, que tal experimentar essa nova abordagem que pensa no ensino de língua inglesa de forma mais ampla?” (Interação na sala de aula, 20/04/2018)

Essa conversa exemplifica a crise de desconstruir velhos paradigmas de ensino de línguas, as próprias alunas não estão preparadas para as mudanças trazidas por uma prática docente crítica. Após algumas aulas, a aluna Azul comentou em sala de aula que gostaria de ter mais gramática, afinal esse foi o modelo construído pela escola e os cursinhos de inglês que frequentou. Entretanto, mais tarde ela mesma reconheceu que o que vivenciou anteriormente não foi uma abordagem efetiva.

[19]

Já eu estudei em uma escola de línguas, consegui aguentar 1 ano e meio, eu estava indo para o intermediário, eu estava na graduação ainda, mas era estritamente preso na gramática. Eu até peguei aula VIP, só eu e o professor pra tentar conversar, pra tentar interagir mais um pouco, mas eu não consegui desenvolver bem. Me deu uma base lógico, mas não desenvolveu aquele sentimento bom de nossa tô estudando inglês (Entrevista, 29/06/2018).

A aluna Azul reconhece que o método tradicional que conhecia não a motivou a estudar e não foi eficaz para alcançar o objetivo de interagir e se comunicar em inglês. Essa realidade não é isolada, na verdade faz parte da história da educação linguística no Brasil. De acordo com Consolo e Aguilera (2010), houve duas abordagens que estiveram fortemente arraigadas por décadas e ainda vemos resquícios delas nos dias de hoje. A primeira foi a estruturalista que concebia linguagem como um sistema a ser decodificado onde “a prática pedagógica visa apenas a explicações de regras, seguidas de exercícios de aplicação e fixação” (CONSOLO; AGUILERA, 2010, p. 140). E a outra foi a abordagem comunicativa, que passa por dois

momentos, inicialmente tem o sujeito em sua relação com a função da língua e mais tarde passa a considerar os componentes sociolinguísticos, discursivos e estratégicos (CONSOLO; AGUILERA, 2010).

Desse modo, é compreensível que ao participar de aulas de inglês que usa outra abordagem, o sujeito entra em choque com suas concepções. O comentário da aluna Azul não me causou surpresa, já estava preparada para lidar com o possível desconforto que a criticidade gera, foi assim comigo também. Porém, desde o início eu não planejei ensinar estruturas, eu queria que nossas aulas transformassem como os alunos se sentiam em relação à língua inglesa e ao peso que traziam pelo contexto de terem que aprender inglês para serem bem-sucedidos na profissão e na Academia.

Dado o curto período de tempo dos cursos do IsF, eu sabia que não haveria tempo suficiente para realmente ensinar competência oral e escrita como precisavam para mudarem de nível nos testes de proficiência. Entretanto, eu acreditava que se conseguissem fortalecer suas subjetividades, compreendendo seus sentimentos em relação a língua inglesa e se sentissem seguros para transgredir a hierarquia imposta pelo Imperialismo linguístico estariam prontos para dar continuidade em suas jornadas de aprendizes por meio de suas agências.

Enquanto eu os incentivava a assumirem seu inglês brasileiro e se verem como uma composição artística em construção, minhas emoções se misturavam ao meu discurso como tinta seca que começa a ser diluída e escorre para outros lugares. Minhas inseguranças vieram à mente, quantas vezes questionei o meu inglês, ali mesmo enquanto falava, o desejo de falar como nativo me acompanhou por tanto tempo e determinou meu lugar na sociedade. Agora, ao ensinar minhas alunas e aluno que deveriam se apropriarem da língua para se representarem, pude refletir que minha visão de mim mesma ainda precisava de retoques.

Quando a Azul foi questionada na entrevista, se havia algo que ela gostaria de destacar em relação às aulas, ela responde algo que enche meu coração, que me dá esperança como docente, que me mostra que o amor pode mudar realidades, sistemas, que a educação linguística com foco na afetividade pode transformar a educação linguística.

[20]

Professora: Qual foi a primeira coisa que lhe interessou para vir para o Isf?

Azul: Foi pela necessidade, minha carreira sem inglês é inexistente. Eu tenho objetivos maiores, um dia ser independente, conseguir fazer pesquisa de forma independente, e toda pesquisa tá escrita em inglês, então é a linguagem universal. Eu preciso compreender inglês, eu preciso! É uma necessidade mesmo.

Professora: Mudou alguma coisa do sentimento de obrigatoriedade? Alguma coisa mudou nesse processo através das nossas aulas?

Nessas aulas agora, eu me senti mais motivada, primeiro foi um ambiente legal, não foi um ambiente hostil nem nada, foi divertido. Acho que o pré-requisito pra qualquer tipo de aprendizado era diversão. Principalmente porque eu sou da licenciatura eu percebo isso. Inclusive na primeira aula eu te falei que eu percebi que sua didática era diferente. Eu saí daqui e cheguei em casa no primeiro dia, decidida que iria aprender inglês. Mas não assim, ai meu Deus vou aprender inglês (tom de desânimo), não, VOU APRENDER INGLÊS que legal (tom de celebração)
As práticas foram diferentes de tudo.

Professora: Se você fosse escolher uma coisa para dizer que aquilo te ajudou, o quê seria?

Azul: Assim o falar só em inglês te força. Comecei com vergonha e terminei sem vergonha. Mas eu percebo que tem colegas que ainda têm dificuldade, mas nós mesmos, os alunos se ajudam, esses dias mesmos eu não lembro em que aula, mas eu falei, vai, tenta, então assim, ficou um ambiente legal.

Não tem como eu explicar direito, foi uma didática que deixou a gente motivado. Você conseguiu tirar o peso daquilo, tipo: gente vocês têm que aprender inglês.

(Entrevista, 29/06/2018)

Como apresentado anteriormente, o contexto dessas aulas de inglês evidencia problemas na educação linguística no Brasil, aponta o uso de práticas pedagógicas que compartimentalizam os saberes, aulas descontextualizadas, e alunos de graduação e pós-graduação que após todos os anos no Ensino Básico e Superior não aprenderam língua inglesa e continuam desmotivados. Em face a esse descompasso, surge a necessidade de refletir sobre educação linguística, contudo, refletir sobre educação é tão complexo como os seres humanos, pois tal ação passa pelas complexidades multidimensionais dos indivíduos, que são ao mesmo tempo participantes de uma mesma sociedade, em diversos contextos. Essa reflexão, traz luz a diversas disfuncionalidades nos processos educacionais que deve nos incomodar, e nos levar a uma posição de transgressor desejoso de criar o que hooks (2013, p. 226), chama de “solidariedade política para resistir”.

O que a Azul chamou de diferente é o que chamamos de letramento crítico, é usar a língua para além de propósitos linguísticos, mas como meio de ação e interação com as práticas sociais, é refletir sobre si mesmo e o mundo. A importância dessa fala está no reconhecimento que ela encontrou o que procurava mesmo que por meio de uma perspectiva diferente do que estava acostumada, mesmo que a princípio lhe pareceu diferente.

Quando questionada sobre o que a ajudou a aprender, a aluna Azul tem dificuldade em dar nome devido à complexidade do processo. Foi algo que perpassou a subjetividade tocando sua afetividade e transformando-a de tal maneira que ela “começou com vergonha e terminou sem vergonha”. O que ela descreve como ambiente legal é o resultado da alteridade no ambiente da sala de aula, assim os alunos construía novos sentidos, o que antes era sentido pelo corpo, pelas emoções como um sentimento de peso, agora foi retirado e aprender inglês já se torna leve, possível, “legal”.

A discussão sobre educação linguística passa pela sua relação direta com a identidade dos aprendizes, da cultura e dos construtos que se entrelaçam nos discursos. O eu, o outro, as identidades sociais e culturais que de modo natural estão diretamente relacionadas com a afetividade e influenciam o processo de aprendizagem de línguas.

Como Moita Lopes (1998, p. 326) afirma, “a conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e a identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas”. Nesse processo indissociável entre a identidade e o discurso, urge que se instaure um letramento crítico que engaje os alunos em discussões críticas que os leve ao processo de exercerem sua agência na sociedade, como Menezes de Souza (2011) sugere, levar o aluno a buscar, selecionar, interagir em sua própria construção do conhecimento por meio de um autoquestionamento crítico.

Percebemos as diferenças das subjetividades, identidades e valores dos alunos, em pequenas falas, e na ausência delas também.

Quando a aluna Amarela foi fazer sua apresentação oral, começou sua fala se desculpando por não ser fluente, minha reação imediata foi dizer: “não se desculpe por não ser fluente, fique orgulhosa de estar caminhando para isso”. Todos sorriram como se estivessem anotando no coração as palavras de motivação. As apresentações de TED Talk puderam me mostrar como as vezes o falar em público e o desejo de suprir as próprias expectativas muitas vezes traz mais dificuldade na comunicação oral. O uso da língua em suas formas mais simples de linguagem pode trazer momentos de grande estresse. A aluna falava rápido porque mesmo sem perceber falar mais rápido lhe ajudava a terminar a tarefa em menos tempo, ao tentar falar mais rápido as palavras se enrolam e saíam em bolos de palavras o que causam uma frustração aparente, e muitas vezes faz com que a aluna pare e procure um ponto de segurança, perguntando em português, é assim que se fala? (notas do diário de campo 15/5/2018)

Não é fácil vencer os medos e negociar a identidade, mediar esse processo exige mais que conhecimento linguístico. Exige que sejamos alunos e professores sensíveis ao corpo nervoso que treme ao falar em público, ao olhar nervoso que busca afirmação da professora e consulta os colegas tentando interpretar suas feições. Há uma necessidade de romper com

conceitos imbricados em nossa visão de mundo sobre o que é ser inteligente, o que é ser bom aluno (a) ou boa professora. É necessário que se conceba uma educação linguística humana, que olhe os sujeitos envolvidos como detentores de uma história, de sentimentos, de sofrimentos, sonhos, medos, um sujeito que entra pra sala de aula em corpo, emoções e cognição.

No momento em que uma parte de nós é rejeitada e não aceita na sala de aula, essa parte leva consigo um componente essencial para construção do conhecimento. No excerto [2], a aluna Amarela diz que se sentiu “extremamente acolhida”, acolher é receber o(a) aluno(a) em corpo, emoções e cognição. O que é complexo na teoria, na minha prática docente foi simples, estive presente com minhas emoções, me importei com suas vergonhas e medos, acreditei que somos mais que os discursos hegemônicos dizem que somos e me empenhei em dizer isso afirmando e os apoiando nas simples conversas da sala de aula. Investi meu tempo, algumas vezes ficávamos depois da aula para uma partida de Scrabble¹¹, mandava mensagem quando faltavam à aula, me envolvi sentimentalmente, pratiquei o amor no sentido dado por Maturana (2002, p. 23),

[a] emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social.

A afetividade não impede que o ensino e aprendizagem aconteçam, ao contrário, a aluna completa a frase dizendo “fui forçada a usar todo conhecimento da língua que possuía da melhor forma”. A mesma aluna usa as palavras acolher e forçar que parecem contraditórias, entretanto no contexto destas falas, ser forçada representa a colisão de cores e sentidos que vivenciou, pois, ela tinha que primeiro acreditar que conseguiria falar a língua do outro, tinha que lidar com sua subjetividade enquanto se apropriava da língua em uma força de dentro para fora. É dizer aos pigmentos sólidos e isolados que há possibilidades se se tornarem uma arte,

¹¹ Scrabble (mais conhecido no Brasil com o nome de Palavras cruzadas) é um jogo de tabuleiro em que dois a quatro jogadores procuram marcar pontos formando palavras interligadas, usando pedras com letras num quadro dividido em 225 casas (15 x 15). Disponível em: <https://scrabble.hasbro.com/en-us/tools> . Acesso em 10 de fev.

de construírem novos sentidos para si mesmos na fluidez da afetividade sob uma perspectiva crítica.

Embora pareça lindo e até poético, toda resignificação passa pela colisão, pelo encontro-confronto. Como o aquarelista consegue vitória sobre o pigmento duro e forte na aquarela que se torna quase totalmente destituída de corporeidade porque os pigmentos foram forçados pela adaptação e constância da água (BONNEMASOU, 1995). Assim, o professor consegue vitória sobre os duros e fortes construtos que fazem parte da subjetividade dos aprendizes por meio de um letramento crítico que traz a constância da afetividade e a fluidez transitória de novas identidades.

Nesse contexto, o modo de pensar e agir do aprendiz é influenciado de tal maneira que a construção de sua identidade está diretamente relacionada a sua visão de si em relação à língua, pois, “a aprendizagem de língua realça e redefine o eu do (a) aprendiz, seu/sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74). Isso se dá em razão do aprendiz de língua estrangeira vivenciar uma crise de resignificação que para ele, “Implica em um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se de maneiras distintas, no ambiente da sala de aula” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 17).

Como na aquarela, a colisão das cores produz uma arte que combina os pigmentos primários, criando um novo significado para eles, assim o ambiente da sala de aula é uma oportunidade de problematizar, questionar e trazer uma perspectiva crítica que leve o aprendiz a libertar-se dos discursos que o subjuga e assim encontrar um novo significado para sua jornada de aprendiz.

TOQUES FINAIS

Educação linguística crítica: uma arte em reconstrução

Finalmente, ao dar as últimas pinceladas nesta obra de minha autoria, olho para o contexto preocupante da UEG, hoje. O governo federal extinguiu o Idiomas sem Fronteiras (2019), mas pior ainda foram os resultados das políticas públicas do governo estadual (2019/2020), que desfez o escritório de relações exteriores da UEG, reduzindo-o a apenas uma pessoa com dedicação 8 horas por semana para atender a todos os câmpus e desenvolver projetos de internacionalização. Se antes já era um desafio preparar pesquisadores e pesquisadoras e lhes dar oportunidades de crescimento, se a internacionalização em casa nunca se concretizou, o que podemos esperar do que estamos vivendo?

Mais uma vez, resta-nos o amor para resistir e a esperança radical para recriar possibilidades e pintar uma história de corpos que não se calam, de sentimentos que não são silenciados e ações cheias de emoções que transformem contextos desfavoráveis em uma explosão de cores, vidas e novos sentidos para a Educação.

Ao escrever este texto, minha pretensão era trazer os sujeitos por inteiro para a sala de aula, e também para essa leitura, pois esta pesquisa se motivou no desejo de compreender o que não é evidenciado no resultado final de provas, de testes de proficiência, nos diplomas e nem a análise de material empírico de uma pesquisa é capaz de esgotar. Como Azul bem descreveu no excerto [20], “Não tem como eu explicar direito” porque as construções de sentido perpassam lugares conscientes e inconscientes da nossa subjetividade. O que foi vivenciado por cada um de nós na sala de aula tem um efeito diferente em cada história.

Um dos objetivos desta pesquisa era entender como é formada a subjetividade na educação linguística e a importância desse fator nesse processo. Logo de início, como professora e pesquisadora, percebi que minha visão de mundo e do meu processo de amadurecimento como sujeito estava sendo desestabilizada e entrando mais uma vez em reconstrução. Apesar de chegar ao campo de pesquisa conhecendo o letramento crítico, eu ainda estava longe de uma práxis que refletisse a criticidade que eu buscava. Comecei a coletar o material empírico logo no início do Mestrado, ainda cursando as disciplinas e ainda cheia de certezas. Meses depois, enquanto fazia as análises do material, descobri o quanto minhas certezas eram incertas, minha pedagogia faltava criticidade e como era imaturo meu uso dos instrumentos de pesquisa.

Sei que não sou a mesma que começou a pesquisa, mas quem eu sou hoje, só pode revisitar as aulas com a expectativa de fazer as perguntas que não foram feitas, gravar as falas que não foram gravadas e transformar arrependimento em uma próxima pesquisa com menos certezas e mais questionamentos.

Entrei no Mestrado com o desejo de pesquisar afetividade, querendo compreender sua influência na educação linguística pautada pela valorização das individualidades e como isso poderia ajudar o aprendiz a se encontrar como sujeito, agente, e não assujeitado a um discurso de superioridade linguística que o coloca em uma posição inferior aos falantes considerados nativos. Buscando o que só o caminho da criticidade poderia me levar, me enganei achando que os estudos que eu trazia para o campo de pesquisa eram o que desvelariam a arte que eu gostaria de compor. Esse erro me custou as respostas, as falas e o material empírico que poderia ter realçado e aperfeiçoado esta pesquisa.

Entretanto, foi nos erros que pude aprender, e nas ressignificações vividas na minha própria subjetividade durante a pesquisa que minha própria agência foi transformada. Não me vejo como antes e ao olhar para os participantes desta pesquisa contemplo o início de um processo de construção artística. As mudanças no discurso e nas ações da aluna Azul exemplificam a influência da afetividade na construção de novos sentidos na educação linguística.

Como vimos, a aluna Azul [16] não gostava de ouvir os outros alunos falarem e questionava as metodologias querendo mais gramática [18], porém, durante o curso ela tem uma mudança no seu comportamento e no seu discurso “eu percebo que tem colegas que ainda têm dificuldade, mas nós mesmos, os alunos se ajudam, esses dias mesmos eu não lembro em que aula, mas eu falei, vai, tenta, então assim, ficou um ambiente legal” [20]. Perceber o outro como tão importante quanto ela lhe permitiu não pensar só em si mesma, demonstrando um desenvolvimento de alteridade que segundo ela proporcionou um “ambiente legal” para a educação. Para mim, foi a descoberta que a afetividade tem um papel essencial nas relações humanas e deve estar presente na educação.

Outro objetivo desta pesquisa era analisar como as relações sociais e políticas interferem na educação linguística. Conseguir perceber essas nuances me mostra que podemos ter esperança e por isso trago uma escrita cheia de esperança radical na qual movimentos, ideias e pessoas usam a língua para desafiar o capitalismo e a lógica do imperialismo linguístico imaginando um futuro melhor (BONNIE; HELLER, 2017).

No excerto [12], vemos um exemplo de que as relações sociais e políticas de um mundo globalizado e capitalista interferem na educação linguística impondo valores e formando

subjetividades, criam medos, oprimem nossa identidade brasileira e nos faz sentir não autorizados para falar inglês. As alunas descrevem que em seu processo de reconstrução algumas perderam medos e vergonha, outras sentiram desconforto, foram acolhidas e quebraram barreiras. Em suas respostas, as alunas descrevem a colisão de cores e sentidos vividos em uma educação linguística crítica, que desconstrói os discursos por meio de uma prática pedagógica que envolve as emoções, os sentimentos, que questiona o que pensamos de nós mesmas.

Assim, esta escrita tem esperança de propor mudanças em como nos vemos no meio acadêmico, mas também nas nossas vivências diárias onde nos deparamos constantemente com discursos históricos carregados de ausência de cor, de afetividade, de humanidade. Esta pesquisa leva esperança em trazer cores para uma educação linguística que parece até então só poder ser preta e branca, dicotômica e binária.

Ao buscar compreender a influência da afetividade na educação linguística, encontrei a esperança que Bonnie e Heller (2017) chamam de radical, percebi que a educação linguística pode ser um meio para o agenciamento dos sujeitos ou aprisionamento dos mesmos. A diferença no resultado vai depender dos processos escolhidos, se críticos, ou mantenedores do sistema de injustiças sociais; se reconhecemos o espectro maravilhoso e sobrenatural das nuances que formam os indivíduos em suas diferenças; ou se negamos quem somos na tentativa vã e frustrada de nos tornarmos como aqueles que são reproduzidos como melhores, como uma cultura superior, como uma identidade de supremacia. Nesta pesquisa, vemos o amadurecimento da aluna Vermelha que, em sua apresentação, trouxe questionamentos sobre o racismo e o capitalismo nos Estados Unidos, mas também em “se permitir” falar inglês.

Nesse sentido, me alinho com hooks (2013) que diz que a culpa não é da língua, mas do que os opressores fazem dela. Assim, as práticas docentes podem ser ações que transgridam as regras desse mundo de injustiças sociais pintando uma aquarela fluida com transparência e luminosidade. Nessa tentativa, minha transgressão como docente do programa Idiomas sem Fronteira foi trazer a afetividade e o fortalecimento das subjetividades como prioridade para nossas aulas, ao invés de reproduzir os discursos de uma internacionalização que enfatiza a ideologia do falante nativo e reforça a homogeneização das práticas acadêmicas.

Podemos levar esperança e amor para as salas de aula, mas antes precisamos quebrar a estrutura rígida que nos envolve como participantes dessa sociedade injusta que nos mantém com pensamento submisso aos discursos dominantes. Nenhuma quebra é suave e sem consequência, mas pode ser libertadora. Ao perceber que nossas subjetividades interpelam as subjetividades dos sujeitos, que compartilham contextos similares e outras vezes bem

diferentes, podemos assumir nossas identidades frágeis de seres humanos, que duvidam de si mesmos, como aluno, aluna, professor ou professora. Mais ainda, podemos ensinar e aprender não hierarquicamente, mas em uma educação que transcenda a práxis, o método, o quadro e a sala de aula. Em uma educação multidimensional que nos complete como seres humanos.

Assim, a proposta pedagógica desenvolvida durante a pesquisa almejava que a língua estrangeira passasse a encontrar sentido na história reescrita pelo agenciamento do aprendiz, que a língua fosse apropriada pelo sujeito. Foi um convite para que as alunas e o aluno exercessem suas agências, que participassem do processo de reconstrução de sua identidade, que deixassem para trás aquilo que foi construído por um discurso hegemônico e que fossem capazes de avançar por meio de uma autorreflexão.

Nessa reflexão, as identidades são confrontadas e ressignificadas, pois “as línguas são como a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma nova língua estrangeira está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Este trabalho mostrou que o letramento crítico proporciona e impulsiona o indivíduo a compreender a educação linguística como ferramenta de resistência e empoderamento para exercer sua própria agência como cidadão e cidadã do mundo globalizado. Isso independe de suas condições sociais, haja vista que o discurso opressor do uso da língua não é a função da língua, mas, ao contrário, a língua é uma prática social de “construção de sentidos e assim informa nossas identidades e nossos saberes” (JORDÃO, 2016, p. 48).

Limitar a língua ao uso do capitalismo é reforçar o discurso de exclusão, e a mentira que engessa e limita aqueles que poderiam conquistar seu próprio espaço de resistência ao usar a língua para comunicar seus pensamentos, se posicionar politicamente e redefinir sua identidade. Portanto, a criticidade deve ser o alicerce das práticas docentes na educação linguística, pois ela dá lugar para a afetividade e compreende o sujeito e sua subjetividade.

Desse modo, a professora e o professor devem viver transformações em seus conceitos estruturados ao longo da vida, tendo uma mente transformada e disposta a ações libertadoras ao repensar a educação linguística e seu papel como mediadora e mediador da criação de uma arte cheia de cores e valores, que se misturam e se distinguem em um espetáculo de ressignificações possíveis pela fluidez da criticidade. Assim, substitui o impacto pela revelação afetiva de novas subjetividades e de uma nova educação linguística. Nas palavras da Azul, o professor ou a professora deve acreditar em seus alunos e “lhe dar asas”. Ao acreditar em meus

alunos, eu acreditei em mim mesma; ao incentivá-los a romper com a ideologia do falante nativo, eu quebrei meus próprios preconceitos. Ao vê-los presos nos discursos hegemônicos, eu gritei por socorro, pois me vi ainda presa em tantas construções da minha própria subjetividade.

Enquanto os motivava a buscarem seu lugar de fala e se apropriarem da língua inglesa para se representarem neste mundo globalizado e capitalista, minha história e minhas dores de aprendiz vinham à mente. Aquilo que senti no meu coração por tantos anos, as emoções e sentimentos difíceis de descrever de quem viveu a crise de uma identidade forjada por um discurso opressor, parecia encontrar alívio e se ressignificar, ao mesmo tempo que eu procurava ajudar minhas alunas e aluno a encontrarem novas cores, novas combinações e novos sentimentos.

Foram minhas alunas e meu aluno que me mostraram que minha história precisava ser contada, que me deram coragem para falar do que guardava em segredo. Foi a experiência de como a afetividade na educação linguística nos forma, nos afeta, nos interpela, que me permitiu ver que aprender a língua era secundário, pois antes, nossas subjetividades precisavam encontrar novos sentidos, precisavam se diluir como água que libera os pigmentos endurecidos e lhe dá a fluidez para uma nova composição.

Abaixo, reproduzo o que considero sintetizar e congregar todas as cores e sensações emanadas pelas aquarelas que me serviram de inspiração na construção, às vezes prazerosa, às vezes dolorosa, deste trabalho que, para mim, é a “minha obra de arte”.

São essas ações, essas sensações, esse “construir se construindo”, “ler se lendo”, “conhecer-se conhecendo o outro” que dão sentido à ação de ensinar e conviver no fazer a Educação.

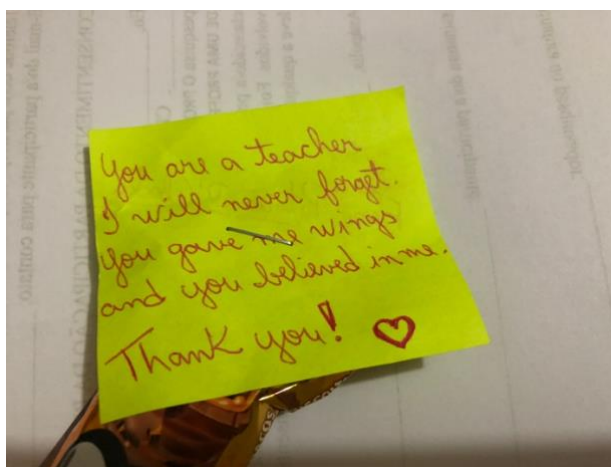


Imagem 4 – Nota de despedida da aluna

Fonte: Arquivo pessoa

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise. Martins de et al. **O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior.** In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.M; MORAES FILHO, W.B. (Org.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Reflexões sobre a aprendizagem: de Piaget a Maturana.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 838 - 862 out./dez.2015 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

ANDREOTTI, et al. **Internacionalização da Educação Brasileira: Possibilidades, Paradoxos e Desafios.** In: Internacionalização do Currículo. 2ª ed. Campinas, SP, Editora Pontes 2018.

ARAGÃO, Rodrigo. **Emoção no ensino/aprendizagem de línguas.** In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. In: Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ARCHANJO, Renata. **Language and power in language policies in the Brazilian context.** In: FINARDI, K. R. (Org) English in Brazil: views, policies and programs. Londrina: EDUEL, 2016.

BIESTA, Gert; TEDDER, Michael. **Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective.** Studies in the Education of Adults, (2007). Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2007.11661545>. Acesso em: jan.2019.

BONNEMASOU, Vera. **A poética da Aquarela.** 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284763/1/Bonnemasou_VeraReginaVilela_M.pdf Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching.** 4 ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). Escritos de educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347751/mod_resource/content/1/Boudieu_escola%20conservadora.pdf Acesso em: 10 mar. 2018

CECILE, Agnes. **This Thing Called Art is Really Dangerous.** 2012. Disponível em < <https://agnes-cecile.tumblr.com/archive> > 2012. Acesso em: 20 set. 2019.

CECILE, Agnes. **In a Single Moment All Her Greatness Colapsed**. 2013. Disponível em < <https://agnes-cecile.tumblr.com/archive> > 2012. Acesso em: 20 set. 2019

COSTA, Wanderleia D.; DIEZ, Carmen L. F. **A relação do eu-outro na educação: abertura à alteridade**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/File/472/860>> Acesso em: 10 mar. 2018.

DIAS, Renildes. **Gêneros Textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas-SP. Mercado das letras, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras**. In: Letramento em terra de Paulo Freire [S.l: s.n.], 2014.

FIGUEREIDO, Francisco José **Quaresma de. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 3 Edição Revista e Ampliada. Goiânia, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca. **Globalization and English in Brasil**. In: FINARDI, K. R. (Org) *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: EDUEL, 2016.

FORTES, Livia. *Ser ou não ser questões de subjetividade do ensino de inglês na escola pública*. 2017

FORTES, Livia. **Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade**, 2019. In: *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. Daniel de Mello Ferraz, Claudia Jotto Kawachi-Furlan (org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FLEURI, Reinaldo M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. *Educ. Soc. Campinas*, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf> > Acesso em: 10 mar. 2018.

FREITAS, M. T. U.; PESSOA, **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica**. *Calidoscópio* Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago 2012.

FURTADO, Júlio. **Docência e Alteridade**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.

GIMENEZ, Telma. **A Ausência de Políticas para o Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais de Escolarização no Brasil**. In: *Política e Políticas Linguísticas*. Ed. Pontes, 2013.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taisa. **English as língua franca and the internacionalization of hier education in Brazil**. In: FINARDI, K. R. (Org) *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: EDUEL, 2016.

GOMÉZ, Pascual Cantos. **A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de idiomas: Um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, (34) : 53-77, Jul./Dez.1999.

GONÇALVES, Maria Ilse, *Educação na cibercultura*. Curitiba: CRV, 2011. Cap: **Mudanças nos sistemas de ensino – algumas teorias da aprendizagem que podem fundamentar a comunidade cooperativa de aprendizagem em rede**.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A dimensão afetiva na mediação pedagógica**. Disponível em:

<<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/113.pdf>> Acesso em: 26-07-2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

JORDÃO, Clarissa. **Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico-Farinhas do Mesmo Saco?** In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes, 2015.

JORDÃO, Clarissa. **No tabuleiro da professora tem...letramento crítico?** In: JESUS, Daniel M, de; CARBONIERI, Divanize (org). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p.41-53.

JORDÃO, Clarissa. **O lugar da emoção na criticidade do letramento**. 2019. In: Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. Daniel de Mello Ferraz, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, 2012.

KLEMENCIC, Manja. **What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement**. (2015) Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/267026387_What_is_student_agency_An_ontological_exploration_in_the_context_of_research_on_student_engagement> acessado em fev. 2019.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. 1ª internet ed. California. 2002.

LAGO, Neuda ALVES. **Me, Myself and You: Autoestima e Aprendizagem de Línguas**. In: MASTRELLA, Mariana. *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LUNA, José Marcelo de. *Internacionalização do Currículo*. 2ª ed. Campinas, SP, Editora Pontes 2018.

LANKSHEAR Colin; KNOBEL Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação.** In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. (Org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3ª ed. 2002.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação.** In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.* Jundiaí-SP: Paco, 2011, p. 128-140.

MOITA LOPES, Luiz P. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença.** In: SIGNORINI, Inês. *Lingua(gem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 303-332.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem.** 2ed. São Paulo: EPU.2014

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Ilusão Aquisição ou Participação.* In: Lima, Dionénes Cândido. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão de Múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

PENNYCOOK, Alastair. **Introduction: critical approaches to TESOL.** In: *TESOL Quarterly*, 33(3):329-348, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility: Unexpected places.** *Multilingual Matters*, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as na international language.** Routledge, 2017.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism.** Disponível em< 201810.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2.> Acessado em Fev.2020

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** Parabola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, KANAVILLIL, K. **O lugar do inglês no mundo globalizado.** In: SILVA, K. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: Do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs) *Política Linguística. Política e Políticas Linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país.** In: CORREA, D. (Org.) Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014

REIS, MARIA. **A expressão da cena: A Afetividade, o corpo e a voz na apropriação de língua estrangeira.** In: MASTRELLA-de-Andrade, Mariana. A Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes, 2011.

REZENDE, Thalita; FERREIRA, Daniela. **Letramento crítico e emoções.** In: Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. Daniel de Mello Ferraz, Claudia Jotto Kawachi-Furlan (org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

REZENDE, Thalita. **Educação em LI, identidade e subjetividade.** In: Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. Daniel de Mello Ferraz, Claudia Jotto Kawachi-Furlan (org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

RICHARDSON, Laurel. **Writing a method of inquiry.** In: DENZIN, Norman K. & LINCON. Yvonna S. (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994, pp. 516-529.

ROJO, Roxane. Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos (cap. 6 p. 95 – 121) ROJO, Roxane, **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SABOTA, Barbra. O uso crítico de tecnologias digitais e a formação do professor de inglês. In: ASSIS, Eleone F. **Caminhos para a educação linguística.** Campinas; Pontes, 2017, p. 207-224.

SANT'ANA, Jonathas.V.B.; SUANNO, João Henrique; SABOTA, Barbra.R. **Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1519/992>> Acesso em 28/02/2018

SARMENTO, Simone, ABREU-e-LIMA, Denise, MORAES-FILHO, Waldenor. **Do Inglês sem Fronteiras Ao Idiomas Sem Fronteiras: A Construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251> Acesso em: 10 mar. 2018.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **Epistemologies of the south and the future.** Poscolonialitalia_2016. Disponível em: <http://europeansouth.postcolonialitalia.it> Acessado em 12 out. 2019.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SUANNO, João Henrique et al. **Estratégias Criativas na Educação Superior: relação entre criatividade e transdisciplinaridade**. In: PUJOL MAURA, María Antònia e TORRE, Saturnino de la. *Creatividad y Innovación: enseñar com outra conciencia*. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010.

SWERDLOFF, Mathew. **Online Learning, Multimedia, and Emotions**. In: SHARON, Y Tettegah e MICHAEL, P. MacCreery. (Org.). *Emotions and Technology, and Learning. Communication of feelings for, with snd through digital Media*. Elsevier Inc, 2016. Disponível em: <<https://www.scribd.com/read/290139154/Emotions-Technology-and-Learning#>> Acesso em: 10 de set. 2017.

TAVARES, Roseanne Rocha; STELLA, Paulo Rogério. **Novos Letramentos e a Língua Inglesa Na Era Da Globalização: Desafios Para A Formação de Professores**. In: ZACCHI, Vanderlei I.; STELLA, Paulo Rogério (org.). *Novos Letramentos e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.

TEDtalk. Disponível em: <https://www.ted.com/about/our-organization> < Acesso em: 16 de jul. 2018.

PARK, Joseph Sung-Yul. **Structures of Feeling in Unequal Englishes**. In: TUPAS, Ruanni. *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. Ed. Palgrave Macmillan, e-book, 2015.

YIP, J.; GARCÍA, O. **Translinguagens: recomendações para educadores**. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>.

WEEDON. C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. 2ª ed. London: Basil Blackwell, 1997.

_____. PORTAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O que é?** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.> Acesso em: 4 Set, 2019.

_____. **Ingês não é coisa de adulto: pense nisso agora mesmo**. Disponível em : <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/cambridge-english/ingles-nao-e-coisa-de-adulto-pense-nisso-agora-mesmo/>>. Acesso em: 4 Set. 2019.

APÊNDICE – A Questionário 1

CURSO DE INGLÊS DO PROGRAMA IsF DA UEG
REFLEXÃO PESSOAL**Data:** _____**Nome:** _____

1. Qual foi a razão principal para seu interesse em estudar essa L2 (Segunda Língua)?

 desejo de interagir com a comunidade/ cultura estrangeira incentivo da família alcançar um objetivo profissional seus pais lhe enviaram para estudar no exterior desejo de ser como o grupo que fala a segunda língua. admiração pelo professor outro(s): _____

2. Você estudou inglês em alguma escola de Idiomas?

 Sim. Quanto tempo? _____ Não

3- Em sua jornada de aprendizagem de inglês que aspectos mais lhe influenciaram?

 oportunidade de trabalho relacionamento com a comunidade da língua alvo obter notas na escola para aprovação admiração e interesse pela cultura de países de língua inglesa Outro(s): _____4. Você considera que sua *aprendizagem* de segunda língua se deu por qual dos itens abaixo? Caso tenha sido mais de um, enumere em ordem de importância. através do ensino formal estudos sozinho (auto-didata) professor particular participação na comunidade de fala da língua outro(s): _____

5. Como você se sentiu nas aulas deste curso? Explique.

6. As práticas pedagógicas usadas pela professora facilitaram o aprendizado? Justifique a sua resposta.

7. O que podia ter sido diferente neste curso? Explique.

APÊNDICE –B Reflexão Pessoal 2

CURSO DE INGLÊS DO PROGRAMA IsF DA UEG

REFLEXÃO PESSOAL SOBRE O USO DAS TDIC NO CURSO

Data: _____

Nome: _____

4. Quanto ao uso das novas tecnologias nas aulas desse curso

KAHOOT

() Facilitou aprendizagem

() Não foi relevante

Como você se sentiu ao participar da atividade usando essa tecnologia?

TED TALK

() Facilitou aprendizagem

() Não foi relevante

Como você se sentiu ao participar da atividade usando essa tecnologia?

SALA DE AULA DO GOOGLE

() Facilitou aprendizagem

() Não foi relevante

Como você se sentiu ao participar da atividade usando essa tecnologia?

WHATSAPP

() Facilitou aprendizagem

() Não foi relevante

Como você se sentiu ao participar da atividade usando essa tecnologia?

6. As práticas pedagógicas usadas pela professora facilitaram o aprendizado? Justifique a sua resposta.

7. O que podia ter sido diferente neste curso? Explique.

APÊNDICE – C Exemplo de Proposta Didática

1. Objetivos específicos

5. Ler e Compreender o texto.
6. Reconhecer termos específicos/ vocabulário.
7. Identificar o gênero artigo.
8. Interagir com os outros estudantes sobre a temática interculturalidade x multiculturalidade.
9. Refletir criticamente sobre o uso da língua inglesa no mundo globalizado.
10. Discutir como os aspectos de interculturalidade se aplicam no trabalho, escola e dia a dia.
11. Repensar o papel de cada indivíduo de forma local e global.

2. Conteúdo:

- a) How to Successfully Work Across Countries, Languages, and Cultures

3. Procedimentos:

- a) Fazer um jogo para introdução de vocabulários importantes para compreensão textual usando Kahot com participação dos alunos através de celulares ou tablets.
- b) Discutir sobre a proposta do artigo.
- c) Observar como é usado esse tipo de gênero textual.
- d) Apresentar (imagens) da empresa multinacional, aspectos culturais citados no texto.
- e) Dividir em 5 grupos para cada grupo discutir um dos tópicos apresentados pelo texto e depois compartilhar as opiniões com todo grupo: **Embracing positive indifference; Seeking commonality between cultures; Identifying with the global organization rather than your local office; Seeking interactions with other, geographically distant subsidiaries; Aspiring to a global career.**
- f) Discutir como as novas tecnologias de comunicação e informação são usadas por empresas para reuniões, etc. (Hang out - google/ plataforma zoom / Skype).
- g) Criar uma reunião para encontro virtual no zoom.

4. Recursos Didáticos

Exposição oral, quadro branco, multimídia, xerox, cartões

5. Avaliação

Participação na aula

6. Referências:

SHARON, Y Tettegah e MICHAEL, P. MacCreery. Emotions and Technology. Communication of feelings for, with snd through digital Media. Elsevier Inc, 2016. Acessado em: Set. 2017 <https://www.scribd.com/read/290139154/Emotions-Technology-and-Learning#>
ANEXO A – MÚSICA Dear Mr. President

Pink, Indigo Girls

Dear Mr. President,
 Come take a walk with me
 Let's pretend we're just two people
 And you're not better than me
 I'd like to ask you some questions
 If we can speak honestly

What do you feel when you see
 All the homeless on the street?
 Who do you pray for at night
 Before you go to sleep?
 What do you feel when you look in the mirror?
 Are you proud?

How do you sleep while the rest of us cry?
 How do you dream when a mother has no chance to say goodbye?
 How do you walk with your head held high?
 Can you even look me in the eye?
 And tell me why?

Dear Mr. President,
 Were you a lonely boy?
 Are you a lonely boy?
 How can you say, no child is left behind?
 We're not dumb and we're not blind
 They're all sitting in your Selves
 When you pave the road to hell

What kind of father would take his own daughter's rights away?
 What kind of father might hate his own daughter if she were gay?
 I can only imagine what the first lady has to say
 You've come a long way, from whiskey and cocaine

How do you sleep while the rest of us cry?
 How do you dream when a mother has no chance to say goodbye?
 How do you walk with your head held high?
 Can you even look me in the eye?

Let me tell you about hard work
 Minimum wage with a baby on the way
 Let me tell you about hard work
 Rebuilding your house after the bombs took them away
 Let me tell you about hard work
 Building a bed out of a cardboard box
 Let me tell you about hard work
 Hard work, hard work, you don't know nothing about hard work

Hard work, hard work
 How do you sleep at night?
 How do you walk with your head held high?

Dear Mr. President,
 You'll never take a walk with me...

Compositores: Alecia Moore / Billy Mann

Letra de Dear Mr. President © Sony/ATV Music Publishing LLC, Warner/Chappell Music, Inc, BMG Rights Management US, LLC