



**Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Mestrado em Estudos Linguísticos**



ELIANA DE SOUSA ANDRADE LADEIRA

**DISCURSOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE ARBORESCÊNCIAS E
TRANSFORMAÇÕES**

Uberlândia

2021

ELIANA DE SOUSA ANDRADE LADEIRA

**DISCURSOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE ARBORESCÊNCIAS E
TRANSFORMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

Uberlândia

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L154 Ladeira, Eliana de Sousa Andrade, 1966-
2022 Discursos sobre o Ensino e Aprendizagem de Língua
Inglês na Escola Pública [recurso eletrônico] : Entre
Arborescências e Transformações / Eliana de Sousa
Andrade Ladeira. - 2022.

Orientadora: Simone Tiemi Hashiguti.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.247>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Hashiguti, Simone Tiemi, 1975-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e cinco de março de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11922ELI005				
Nome do Discente:	Eliana de Sousa Andrade Ladeira				
Título do Trabalho:	Discursos sobre o Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública: Entre Arborescências e Transformações.				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Língua(gem) e/como acolhimento				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em [Estudos Linguísticos](#), assim composta: Professores Doutores: [William Mineo Tagata - UFU](#); [Ana Claudia Cunha Salum - ESEBA/UFU](#); e [Simone Tiemi Hashiguti - UFU](#), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Simone Tiemi Hashiguti, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovada.](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Tiemi Hashiguti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/03/2022, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Cunha Salum, Usuário Externo**, em 25/03/2022, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/03/2022, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3469257** e o código CRC **FF102A93**.

Quem é espinosista? Às vezes, certamente, aquele que trabalha 'sobre' Espinosa, sobre os conceitos de Espinosa, à condição de isso ser feito com bastante reconhecimento e admiração. Mas também aquele que, não-filósofo, recebe de Espinosa um afeto, um conjunto de afetos, uma determinação cinética, uma pulsão, e faz assim de Espinosa um encontro e um amor.

Deleuze
Espinosa, Filosofia Prática (2002)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar expressa aqui toda a minha alegria e gratidão pelos encontros que elevaram a minha potência de existir, viver e agir.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela sua potência de criação, força, por me capacitar e me permitir chegar até aqui. Gratidão!

À minha família que me apoiou durante o meu percurso acadêmico. Obrigada, Júlio César, meu esposo amoroso que soube me compreender e apoiar em todos os momentos com seu jeito único de ser. Gratidão!

Sou grata à minha filha Fernanda, querida e muito amada, que sempre foi e será a minha melhor amiga. Sou grata também ao meu filho Felipe e aos meus netos, Nicole e Lucas, pelo amor que têm por mim.

Aos meus pais Mauricio e Aparecida por serem exemplos de vida, de incentivo, força e coragem para enfrentar os obstáculos da vida.

Aos meus irmãos Lana, Mauricio Júnior, Cristiane e toda a minha a minha família que souberam compreender os meus momentos de reclusão. Gratidão!

À minha orientadora Simone Tieme Hashiguti por sua dedicação, amorosidade e acolhimento desde o primeiro momento que aceitou ser minha orientadora. Admiro você como pessoa e profissional e terei você sempre em meus pensamentos.

À diretora da minha escola que permitiu a realização da pesquisa. Meu muito obrigada!

Às docentes e discentes que aceitaram participar da pesquisa, minha gratidão e meu apreço.

Aos membros titulares da banca de defesa, Prof. Dr. William Mineo Tagata e Profa. Dra. Ana Claudia Cunha Salum, minha gratidão por aceitarem o nosso convite para compor a banca de defesa. Aos membros suplentes, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Profa. Dra. Elizandra Zeulli, agradeço pela disposição em participarem como suplentes da banca e por toda contribuição a este trabalho.

À Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e ao Prof. Dr. William Mineo Tagata por concordarem fazer parte de minha banca de qualificação, pela leitura atenta, pelas sugestões e contribuições preciosas a este trabalho. À Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, muito obrigada, por ter aceitado ser suplente na banca de qualificação.

Gratidão às minhas amigas Gisele, Fabi, Faby Oliveira, Bella e Mary por toda ajuda, compreensão, carinho, apoio, pelos risos, alegria e afeto que todas têm por mim. E aos meus

amigos, Antônio Machado, Rogério, San e Rodrigo pela amizade de vocês. Vocês também sempre estarão nos meus pensamentos.

A todos os meus professores do mestrado por todo conhecimento compartilhado, contribuindo de maneira grandiosa para o meu crescimento profissional e pessoal.

Eu aceito, recebo e agradeço de coração todas as pessoas que passaram pela minha vida, assim como todos os processos e os propósitos de Deus que me deixaram livre para pensar em tudo que é bom e verdadeiro, nas coisas importantes e valiosas para mim.

RESUMO

Esta dissertação, como fruto de nosso afeto, teve como objetivo expor a proposta cartográfico-discursiva de pesquisa que nela está conduzida. Apresentamos a análise dos dizeres de alunas e professoras do Ensino Médio de uma escola pública sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira a fim de compreender os sentidos que lhe atribuem e em/por quais discursos, e verificando, mais particularmente, se, como hipotetizamos no projeto desenvolvido para o mestrado, haveria significação pelo aspecto do medo com relação a falar a língua. Para realizar nosso estudo, foi aplicado um questionário para docentes e um outro para discentes e suas respostas foram transcritas, formando o nosso *corpus*. A proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), elaborada por Serrani (2001) e que visa a “estudar fatores não cognitivos e processos identificatórios de inserção em línguas estrangeiras” (SERRANI, 2001, p. 247) foi nossa vigia mestra como metodologia. Para a composição desse trabalho, mobilizamos ainda pressupostos teóricos da Análise de Discurso, da Linguística Aplicada e a filosofia de Spinoza com o objetivo de construir um olhar crítico sobre as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e das relações de poder e saber relacionadas a essa língua e no contexto contemporâneo da sala de aula da escola pública. A partir desse olhar, entendemos que alguns sentidos foram sendo construídos ao longo da história do ensino-aprendizagem da língua com dizeres dicotômicos e arborescentes que nos subalternizam como sujeitos de saberes. Além disso, inspiramo-nos na proposta de pensamento rizomático deleuzo-guattariano, pela qual nos afetamos num segundo momento de nosso percurso de estudos, e a partir da qual nos propusemos a realizar movimentos cartográficos no *corpus* de pesquisa. Por movimentos cartográficos, entendemos a maneira de reflexão da pesquisadora que, apesar de seguir orientações metodológicas na lida com a língua no *corpus* e com sentidos que remetem para funcionamentos arborescentes, em termos deleuzo-guattarianos, tem liberdade para extrapolar essas delimitações e expandir suas interpretações, estando disponível para enxergar os movimentos de transformação nos processos arborescentes.

Palavras-chave: Afeto espinosano. Cartografia. Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Rizoma.

ABSTRACT

This dissertation as a result of our affection aimed to expose the cartographic-discursive research proposal that is carried out in it. We present the analysis of some statements on the teaching-learning processes of English as a foreign language of students and teachers from a K-12 public school. Our aim was to understand the meanings that they attribute to it and in/by which discourses, and to verify, more particularly, if, as we hypothesized in the project, fear would be one of the meanings expressed in relation to speaking the language. To conduct our study, one questionnaire was applied for teachers and another for students. Their answers were then transcribed, forming our corpus. The proposal called AREDA (Analysis of Discursive Resonances in Open Statements), developed by Serrani (2001) and which aims to “study non-cognitive factors and identification processes of insertion in foreign languages” (SERRANI, 2001, p. 247) was our guiding methodology. For the composition of this work, we also mobilized theoretical assumptions of Discourse Analysis, Applied Linguistics and Spinoza's Philosophy in order to build a critical look at issues related to the teaching and learning of the English language and power relations and knowledge related to that language and in the contemporary context of the public-school classroom. From this perspective, we understand that some meanings have been constructed throughout the history of teaching and learning the language with dichotomous and colonial sayings that subordinate us as subjects of knowledge. In addition, we are inspired by the Deleuzo-Guattarian's rhizomatic thought proposal, by which we are affected in a second moment of our study path, and from which we set out to perform cartographic movements in the research corpus. By cartographic movements, we understand the way of reflection of the researcher who, despite following methodological guidelines in dealing with language in the corpus and with meanings that refer to arborescent functions, in Deleuzo-Guattarian terms, is free to extrapolate these delimitations and expand her interpretations, being available to see the movements of transformation in the arborescent processes.

Keywords: Spinozian affect. Cartography. Teaching-learning. English language. Rhizome.

CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS AREDA

As convenções de transcrição abaixo foram adaptadas de Nascimento (2020).

... Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

, Entoação contínua sinalizando que mais fala virá

. Entoação descendente sinalizando o fim de um enunciado

? Entoação ascendente sinalizando uma pergunta

! indica forte ênfase

“Entre aspas” discurso direto

áh, éh, Pausa preenchida ou hesitação

ih, uhm Pausa preenchida ou hesitação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP – Condições de produção

L2 – Segunda língua

LA – Linguística Aplicada

LAC - Linguística Aplicada Crítica

LC – Letramento Crítico

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIB – Produto Interno Bruto

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Discursiva

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: AFETOS TEÓRICOS	13
1.1 O Pensamento Rizomático	15
1.2 A cartografia.....	21
1.3 A Natureza dos Afetos	24
1.4 O Sujeito do Desejo.....	26
CAPÍTULO 2: ASPECTOS MOLARES – DADOS DE PESQUISA.....	29
2.1 A Proposta AREDA	31
2.2 O contexto da investigação.....	32
2.3 O <i>Corpus</i> e Análise dos Dados.....	35
2.4 O Perfil das Participantes	38
CAPÍTULO 3: CARTOGRAFIA DO <i>CORPUS</i>	40
3.1 Os aspectos arborescentes	41
3.1.1. “As falhas e faltas” no sistema educacional.....	41
3.1.2 Corpo e mente – uma pluralidade simultânea na aprendizagem	45
3.1.3. O sentido de ensinar	53
3.1.4 Encontros alegres	55
3.2. Movimentos de resistência e transformação.....	57
3.2.1. Docência como prática de resistência	57
3.2.2. Papéis ativos na aprendizagem.....	60
3.2.3. Amorosidade com a Língua Inglesa e com o professorado da língua.....	61
3.2.4 A transformação na práxis: Novos devires	67
CAPÍTULO 4: A “AFETIVIDADE” COM A (E COM O ENSINO DE) LI	69
4.1 Os três gêneros do conhecimento	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82
Anexo A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Para Responsável Legal por Menor de 18 Anos.....	86
Anexo B – Termo de Assentimento para a(o) Menor Entre 12 E 18 Anos Incompletos ..	86
Anexo C –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes Maiores de Idade	87
Anexo D – Questionário de pesquisa – professora de língua inglesa.....	88
Anexo E – Questionário de pesquisa – Estudante	90
Anexo F – Transcrições na íntegra dos depoimentos AREDA das quatro (4) participantes..	93

INTRODUÇÃO

Meu discurso direto é ainda o discurso indireto livre que me percorre de um lado a outro, e que vem de outros mundos ou de outros planetas.

Deleuze e Guattari, 1995

Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa emergiu de um desejo pessoal de investigação acadêmica e de nossa posição de professora de língua inglesa¹ como língua estrangeira² em uma escola pública brasileira. Nosso escopo de pesquisa são os processos de ensino-aprendizagem da língua por professores e alunos do Ensino Médio, também no contexto do ensino público em uma cidade do interior de Minas Gerais. Essa inquietação investigativa, que já tínhamos a partir de nossa experiência em sala de aula, começou a ser formulada epistemologicamente no curso de especialização que fizemos³, quando passamos a refletir mais sobre os aspectos tais como, por exemplo, o medo de falar a LI associado a construções discursivas sobre a própria língua e sobre seus falantes (HASHIGUTI, 2017). A partir dessas reflexões, nos propusemos a construir, por via da pesquisa, já em nível de Mestrado, um olhar mais atencioso para o funcionamento de tais processos e com enfoque no medo como afeto que poderia afetar a aprendizagem e a produção oral na LI. Seguindo uma perspectiva discursiva materialista (PÊCHEUX, 1997) elaboramos, então, nosso projeto e o instrumento de pesquisa – a saber, o questionário – e os submetemos ao Comitê de Ética.

Contudo, ao longo do curso de Mestrado, ao estudarmos a obra de alguns filósofos, encontramos nos textos de Baruch Spinoza (1632-1677) e de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) algo que chamou a nossa atenção e despertou em nós o desejo de ampliarmos o nosso olhar para além do aspecto do medo e de maneiras mais abertas.

Segundo Spinoza, o medo “é uma tristeza instável, surgida igualmente da imagem de uma coisa duvidosa” (ÉTICA III, 2009, prop. 18, esc. 2). O medo poderia ser definido como um afeto triste, porque provém da imagem de uma coisa que temíamos. Para Ferraz (2016, p. 36), o emprego da palavra “medo” convoca um gesto nominalista para instituir um termo banal e fazê-lo mostrar as novas direções do pensamento. De modo nominalista a palavra “medo” poderia enredar a multiplicidade heterogênea e cambiante de ritmos de afecções.

Ribeiro (2012, p. 15), a partir da definição de Spinoza de afeto, diz que os afetos são potência em processo de variação. Portanto, ser afetado é passar a uma perfeição maior (alegria) ou perfeição menor (tristeza) àquela do estado anterior. Para nós, mesmo o medo não

¹ Doravante mencionada como LI.

² Doravante mencionada como LE.

³ Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e Tecnologias na Educação Básica, promovido pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado ao programa ‘Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica de Rede Pública- Edital 90’.

aparecendo nas enunciações, as suas variações como vergonha, insegurança, crenças limitantes ocasionam a diminuição da potência de agir do corpo do aprendiz.

Segundo Spinoza, “os afetos podem compor-se entre si de tantas maneiras, o que faz surgir tantas variações, que se torna impossível determinar seu número” (ÉTICA III, prop. 19). Esta infinitude de afetos muitas vezes poderia estar presente nos momentos de interação e na sala de aula como um espaço dinâmico, quando os alunos se expressam oralmente em público, ou, nos momentos de avaliação oral, na hora de falar com um falante nativo, ou até mesmo ao falar com um brasileiro proficiente em LI. Esses espaços não são neutros ou sem qualquer significado, ao contrário disso, estão carregados de intensidades que afetam o corpo e a mente do aprendiz por inteiro (por meio dos olhares, gestos, feições, atitudes, etc.). A sala de aula de LI é o *locus* da nossa pesquisa, pois, compreendemos que o termo

"espaço" é aqui empregado em um sentido que indica, de maneira geral, um agregado local de relações distintivas, conectivas e direcionais entre fenômenos que formam diferentes platôs ou intensidades e que determinam, por meio dos fluxos, das densidades e das ressonâncias entre os seus termos, as relações afectivas e as possibilidades produtivas (ou obstrutivas) que existem entre eles (ROY, 2002, p. 90).

Nossa hipótese era, portanto, a de que o medo estaria presente no imaginário⁴ do aluno/da aluna ao tomar a palavra em uma língua que não é a sua. Isso implicaria em um enfrentamento: estar ocupando um lugar que diz respeito à relação de poder e, ao mesmo tempo, apropriando-se de uma língua que tem um real específico, uma ordem própria (SERRANI, 2011). O motivo disso poderia ser explicado pelo fato de a LI manter o seu *status* de língua imperialista e hegemônica, legitimada no Sul global como superior à língua nacional, de potência na esfera mundial, principalmente na economia neoliberal e nos métodos de ensino.

Baruch Spinoza, ilustre filósofo, aponta que somos seres afetivos e a essência do ser humano é o desejo. Ele nos apresenta os conceitos que explicam as alternâncias das intensidades da força vital do corpo e da mente, assim Spinoza define os afetos em três eixos, ou seja, em três afetos originários/primários dos quais derivam todos os outros: a alegria, a tristeza e o desejo.

A alegria é um afeto que possuímos o qual aumenta a nossa força para existir ou agir. A tristeza é um afeto que diminui a nossa força para existir ou agir. E o desejo é uma força ou

⁴ Cf. Moraes *et al.* (2017), para Silva (2012, p. 7), “o homem só existe no imaginário”, e se move por meio do imaginário que cria. De modo que, para o autor (2012), imagens, sentimentos, experiências e lembranças fazem do imaginário um reservatório/catalisador que impulsiona a realidade para indivíduos e/ou grupos.

disposição que nos leva a fazer alguma coisa, a produzir efeitos por nós mesmo. O desejo é um dos três afetos primários definidos por Spinoza, dos quais nascem outros, uma intensidade que nos move para existir e agir, para viver. Um desejo pode conjugar os mais diferentes elementos e se multiplicar de inúmeras formas. O desejo alegre aumenta a nossa potência, estimula o nosso *conatus*,⁵ já o desejo triste diminui a nossa potência o desestimula. Os seres humanos são constituídos por diversas forças de intensidades, uma conjugação constante de desejos alegres e tristes, fazendo nossa potência oscilar entre a alegria ou tristeza, entre intensidades fortes e fracas.

Então, o desejo é inerente à essência humana e é concebido de acordo com o estado preciso de cada um. Segundo Spinoza,

Os desejos que se seguem de nossa natureza, de maneira tal que podem ser compreendidos exclusivamente por meio dela, são os que estão relacionados à mente, à medida que esta é concebida como consistindo de ideias adequadas. Quanto aos outros desejos não estão relacionados à mente senão à medida que esta concebe inadequadamente as coisas. A força e a expansão desses desejos devem ser definidas não pela potência humana, mas pela potência das coisas que estão fora de nós (ÉTICA V, APÊNDICE, cap. 2).

A trajetória que empreendemos do desejo (paixão) para a ação, da servidão à liberdade, não é efetuada contrariando os afetos, mas graças a eles. De fato, entendemos que esta pesquisa se tornou uma realidade a partir do momento em que encontramos uma razão para efetuar-la, ou seja, a razão vivida por nós se tornou uma experiência afetiva. Assim, transformamos o nosso desejo (paixão) num afeto ativo (ação).

Para Spinoza (1677), há uma diferença entre os afetos passivos, que ele chama de paixões, e os afetos ativos, que ele chama de ações. A transição da paixão para a ação não significa que a mente comanda o corpo ou mesmo que haveria uma eliminação dos afetos, mas, sim, a transformação dos afetos passivos em afetos ativos. Porém, os afetos passionais, por dependerem do concurso de coisas exteriores a nós, poderão ser alegres ou tristes em função da compatibilidade ou não entre essas coisas e nós (GLEIZER, 2005, p. 39).

O que existe entre corpo e mente é um relacionamento de simultaneidade. Na filosofia espinosana (2009), o que se passa na mente também se passa no corpo. Eles são passionais juntos ou são ativos e livres juntos. Assim, o filósofo rompe com a tradição filosófica que separa e hierarquiza corpo e mente entre si, e para a qual há um domínio da alma sobre o corpo. É dessa maneira que ocorre uma mudança na qualidade dos afetos. A trajetória da

⁵ Cf. Spinoza (ÉTICA III, prop. 7), *conatus* é o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que a sua essência atual.

servidão para a liberdade é aquela na qual nos libertamos dos afetos passivos, mas não da vida afetiva, dos afetos ativos.

Segundo Baruch Spinoza (2009), existe um equilíbrio entre os corpos, ou seja, uma concordância das partes integrantes de um corpo com o(s) outro(s) corpo(s). No corpo, uma afecção é capaz de aumentar ou diminuir, estimular ou desestimular a potência de um corpo, ou seja, é a capacidade de o corpo de afetar e ser afetado por outro(s) corpo(s) sem se aniquilar e se conservando, logo, as afecções são modificações causadas no corpo por meio da interação com corpos externos. Contudo, Spinoza (ÉTICA III, esc.) afirma que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, sem que seja determinado pela mente - pode e o que não pode fazer.

O filósofo declara que somos originariamente seres afetivos por causa de nossa natureza, pois somos efeitos imanentes à substância, o que existe em outro e por meio de outro, isto é, somos modos da substância infinita e complexa que se autoproduz, Deus.

Cada ser humano é um modo singular do ente infinito, efeitos de sua potência infinita. Somos corpo e mente, potência de existir e agir. Spinoza nomeou essa potência de *conatus*. O *conatus* é um esforço para conservar a si mesmo, uma potência interna, indestrutível, boa e assertiva que todo ser humano possui. Especificamente, Spinoza assevera nas proposições 6, 7 e 8 de ÉTICA III, que *conatus* é:

- i. Proposição 6. Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser.
- ii. Proposição 7. O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual.
- iii. Proposição 8. O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser não envolve nenhum tempo finito, mas um tempo indefinido.

Seguindo por essa trilha filosófica, poderíamos (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem e também os fatores não cognitivos pelo viés espinosano, pelo fato de o ser humano ser complexo e singular por possuir corpo e mente. Pela sua essência, ele é um ser afetivo e as variações dos afetos (aumento ou diminuição) no corpo e na mente estão relacionadas ao *conatus*, essa potência interna que todo ente finito possui. Logo, o *conatus* é uma força interna benéfica que todo ser busca para se autopreservar.

Dessa maneira, propomos trabalhar com a filosofia espinosista, porque certamente ela nos ajudaria a compreender os movimentos e intensidades no contexto de sala de aula de LI. Portanto, entendemos que são vários os fatores que poderiam afetar os sujeitos em seus processos de ensino e aprendizagem de língua e que, na nossa investigação, apesar de termos

inicialmente focado no subtema medo⁶ como um afeto triste, outros afetos e a menção a diferentes corpos de afeto (sendo corpo tanto pessoas como coisas) poderiam aparecer como resultado e demandariam de nós uma abertura para enxergá-los e compreendê-los.

Assim, nosso objetivo geral se ampliou para, nas respostas obtidas, compreender quais os sentidos alunas e professoras participantes da pesquisa atribuem para a LI de maneira geral, como discursivizam a aprendizagem dessa língua na escola pública e que importância a LI tem para elas. Para isso, nas perguntas dos questionários que elaboramos, buscamos dar a chance para que as participantes da pesquisa pudessem expor suas opiniões, críticas e sentimentos com relação à LI dentro e fora da escola ao processo de ensinar e aprender essa língua na escola pública, à sua relação com os materiais didáticos utilizados nas aulas e para que pudessem discorrer sobre se praticam ou não a fala na LI, dentro e fora da escola. E formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como esses alunos são afetados pela prática de produção oral em LI?
2. Como os professores e alunos discursivizam o ensino de LI nesse contexto?
3. Diante desses dois posicionamentos discursivos (alunas e professoras), como podemos compreender os processos de ensino-aprendizagem da língua acontecendo no contexto analisado em termos de afeto, no sentido espinosano, e como isso contribuiu para as reflexões e teorizações na área da Linguística Aplicada?

Assim, apesar de hipotetizarmos que poderia haver menção e/ou uma discursivização sobre o medo no material analisado, ele não é o único sentido que entrevemos observar nas respostas recebidas. Outros sentidos como a vontade, a competitividade, a frustração, a amabilidade, a determinação, a amizade, a gentileza, a desconfiança, o estímulo, a perseverança, a paciência, etc. nos pareceram possíveis de ocorrerem, dada a complexidade das relações entre sujeito e línguas em seus processos de aprendizagem. Entendemos os sujeitos – docentes e discentes –, como corpos afetando e sendo afetados por outros corpos e, para analisar as múltiplas variações da intensidade dos afetos envolvidos, recorreremos, necessariamente, a conceitos e teorias robustas tanto sobre linguagem e ensino-aprendizagem de línguas quanto acerca dos sujeitos da pesquisa.

Para a pesquisa, portanto, num primeiro momento, afetadas pela leitura da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) de pesquisa

⁶ Cf Spinoza (ÉTICA III, P.47) Os afetos da esperança e do medo não podem ser, por si mesmos, bons.

(SERRANI, 2001), formulamos e aplicamos dois tipos de questionários, um para as professoras e outro para as alunas⁷.

A proposta AREDA é um programa de pesquisa desenvolvido por Serrani (1997, 1998), que propõe uma análise da superfície linguística na sua relação com o discurso e pelo funcionamento inconsciente do sujeito de língua/linguagem. Como quadro teórico-metodológico, ele propicia realizar, nas palavras da autora, um "estudo de caso visando analisar, em depoimentos de enunciadores, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) línguas" (SERRANI, 2001, p. 151). Sentidos de um mesmo discurso ressoam em diferentes elementos linguísticos da fala (palavras, expressões, pausas, reformulações etc.) porque o sujeito, ao enunciar, ocupa uma posição discursiva que remete os sentidos para a ordem do discurso que, por sua vez, funciona em processos de interpelação. Assim, um mesmo discurso pode ser repetido (ressoar) em diferentes momentos das respostas de uma mesma pessoa e também entre as respostas de diferentes pessoas.

Seguindo as diretrizes do programa, analisamos os enunciados de docentes e discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI e a frequência de suas repetições, por conseguinte compreendermos os seus gestos de interpretação projetados no *corpus*. Partimos do pressuposto de que as respostas que buscamos não estão “no que” cada enunciativa diz, mas “em como” se diz. Nessa premissa, os enunciados são unidades de análises discursivas que podem repetir e formar as ressonâncias discursivas. As ressonâncias discursivas, às quais chegamos ao fim da análise, são já o resultado da nossa própria interpretação de sequências discursivas compiladas. Conforme explica Serrani (1997, p. 69),

A partir da análise de ressonâncias podem ser elaborados esquemas interdiscursivos de repetibilidade, visando a representar mais do que a forma do repetido, o efeito de sentido produzido pelas relações entre as formas linguísticas localizáveis na cadeia. O esquema é da ordem do interdiscurso porque sua elaboração é possível somente depois de analisar as sequências discursivas como integrantes de domínios de memória, de atualidade e de antecipação.

Serrani (2001) formulou a AREDA para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de L2, a partir de categorias teórico-metodológicas da AD e situando conceitos

⁷ Antes do desenvolvimento dessa pesquisa, submetemos o nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP. Projeto aprovado sob número de registro 30733019.7.0000.5152 na Plataforma Brasil.

da relação com o interdiscurso e a alteridade discursiva⁸ presentes na língua, baseando-se em fundamentos da Análise de Discurso⁹ francesa praticada no Brasil. Segundo a autora, seus trabalhos partem da transdisciplinaridade dessa sobre o “modo de acontecimento da enunciação em L2” (SERRANI, 1998, 128), o que contribui com o nosso objetivo de analisar como as pesquisadas compreendem o âmbito do ensino e da aprendizagem. A autora mobiliza autores como Michel Pêcheux, Michel Foucault e Jean Jacques Courtine, e conceitos fundamentais tais como interpretação, condições de produção¹⁰ e regularidades enunciativas.

Conforme Pêcheux (1999), os momentos de interpretação são atos que surgem com tomadas de posição, que são compreendidas como gestos de interpretação, sempre marcados pela história, pela ideologia e pelo inconsciente. A tarefa do analista de discurso é, então, não deixar escapar os gestos de interpretação, pois não é isento a eles. Todo discurso deve ser analisado tendo como ponto de partida uma rede de memórias e do trajeto social no qual teve origem. Isso exige que o analista considere a possibilidade de (des)estruturação, reestruturação dessa rede e desse trajeto. É importante ter em mente que as filiações históricas possam se organizar em memórias e as redes sociais em redes de significantes¹¹. Nessa teoria, busca-se, durante a análise, compreender sentidos “naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 1999, p. 59). A AD trabalha, portanto, com efeitos de sentido e busca compreender como os sujeitos são interpelados pelos/nos discursos, pois todo discurso está aberto em suas relações de sentidos. Analistas de discursos devem, portanto, ter sempre em mente que o sujeito não é o centro e origem de sentido¹², uma vez que ele posiciona seu discurso tendo como referência o discurso do outro, assim, o sujeito é formado pela dispersão e pela multiplicidade de discursos.

Além disso, a AD se ocupa da descrição/análise das condições de produção do dizer (PÊCHEUX, 1997), isto é, quem (em termos de posição discursiva) fala com quem, quando e onde, e com quais relações de poder. Já a partir de Foucault (1985), Serrani (1997) conceitua as repetições como marcas de regularidades nas formações discursivas, o que Foucault (2008, p. 163) designa de “o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa”,

⁸ Cf. Serrani (2001), o interdiscurso se:refere ao “sempre já aí” histórico-social que fornece-impõe a “realidade” e o seu “sentido”, é o que fornece a matéria prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes. E alteridade discursiva refere-se àquilo que escapa à atribuição, aquilo que não pode se definir totalmente. É o sentido que foge, que excede, aquilo que não pode ser dominado. A alteridade é o que forma o sentido do impossível [...] (ROBIN, 1993, p. 47).

⁹ Doravante mencionada como AD.

¹⁰ Doravante mencionada como CP.

¹¹ Cf. Pêcheux, 1997, 1999; Orlandi, 1999; Brandão, 1995.

¹² Cf. Pêcheux; Fuchs, 1975.

garantindo a existência dos enunciados. A autora compreende “as formações discursivas como condensações de regularidades enunciativas no processo constitutivamente heterogêneo e contraditório da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber” (SERRANI, 1997, p. 65).

A proposta AREDA¹³ foi uma maneira com a qual nos identificamos para realizar a pesquisa no que se refere à parte teórico-metodológica sobre a língua funcionando como materialidade do discurso. É importante ressaltar que, como discorremos nas linhas anteriores, num segundo momento de nosso percurso acadêmico, fomos afetadas pelas leituras de textos da área da Filosofia, tais como a discussão de afeto por Baruch Spinoza, já introduzida, e a proposta do pensamento rizomático, de Deleuze & Guattari (1995). Como pesquisadoras, identificamo-nos com esta proposta de pensamento e investigação, que nos permite compreender as repetições e cristalizações de sentido como arborescências, ao mesmo tempo em que não nos restringimos às ordens preestabelecidas de interpretação (DELEUZE; GUATTARI, 1995), entendendo, contudo, que elas também nos constituem e que delas partimos também para explicar o que compreendemos como educação rizomática.

Na perspectiva rizomática tudo começa a partir de uma linha e no cruzamento de duas linhas forma-se um ponto, e qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro ponto, todos os níveis e/ou pontos podem ser cruzados formando uma rede. Entendemos que, em nossa interpretação, cruzamos enunciados que se referem à discursivização historicamente marcada do ensino de línguas no Brasil, pautada em relações dicotômicas que aparecem como ressonâncias discursivas que se alternam entre momentos de resistência e transformação e que se referem aos agenciamentos individuais das pessoas sobre seus processos de aprendizagem e sua relação com a LI. Isto é, mantemos a leitura discursiva da língua em nosso *corpus* de pesquisa, entendendo-a como estrutura que suporta o discurso e remete para arborescências (cristalizações de sentido), e também buscamos dar um outro tratamento às nossas descobertas, ou, pelo menos, nos mantermos posicionadas para descobertas inesperadas, reterritorializando nossa leitura como uma cartografia de afetos pela própria pesquisa.

Esta pesquisa segue, portanto, uma orientação teórica híbrida, movimentando-se pelo entremeio de conceitos e epistemes diversas. Por um lado, fazemos um movimento investigativo cartográfico, tal como podemos depreender da proposta de pensamento rizomático (DELEUZE & GUATTARI, 1995), em que a pesquisadora não é um sujeito de neutralidade, mas sim de interpretação e de afeto pelo seu próprio objeto de pesquisa, pelo

¹³ Daremos mais detalhes sobre a proposta AREDA no capítulo 2.

contexto de pesquisa e por diferentes teorias que vão constituindo seu olhar cartográfico, e em uma organização por linhas e pontos que podem ser conectados uns aos outros, conforme a interpretação e o agenciamento da própria pesquisadora. Por outro lado, em meio ao processo cartográfico, realizamos movimentos metodológicos, seguindo a orientação discursiva, quando na lida com a língua como material de interpretação das respostas das entrevistas. Acreditamos que esse caráter híbrido da nossa pesquisa responde adequadamente ao nosso desejo de um processo não homogeneizante e apenas reprodutor, e nas possibilidades de conceber diferentes formas de saber. De acordo com Costa apud Jordão, 2006,

Os espaços e os sujeitos, sendo híbridos e resultantes do deslocamento de sentidos, podem resistir aos discursos totalizadores e criar possibilidades de articulação de novos sentidos; o deslocamento dos signos tem o potencial para hibridizar modos de conhecer e de construir sentidos, “introduzindo incerteza, ambivalência, ruído e dúvida no que antes parecia coerente, ‘puro’, preciso, ordenado” (2010, p. 432, grifos do autor).

A organização deste trabalho está, portanto, baseada nos modelos que se alternam ao longo do texto: (1) No modelo de raiz pivotante/árvore, onde tudo é pensado em termos de todo e partes em movimentos descendente/análise e ascendentes/síntese, quando realizamos a análise de ressonâncias discursivas e (2) no modelo de rizoma, um modelo aberto, organizado pelos princípios de conectividade e heterogeneidade a partir dos quais juntamos elementos e conceitos não determinados aprioristicamente, que são mobilizados pela pesquisadora em seu processo investigativo. O conceito de cartografia nos orienta para o trânsito entre esses dois modelos porque consideramos que nosso *corpus* de pesquisa, dentro do próprio processo formativo da investigadora, é um território que mapeamos com ferramentas conceituais e teorias, e que vamos construindo com a nossa interpretação e com as ligações que vamos estabelecendo entre os diferentes materiais e aportes teóricos.

Como os dizeres sempre mobilizam memórias anteriores, o já lá (PÊCHEUX, 1997), prevemos justamente que esse espaço de pesquisa sobre o tema de ensino-aprendizagem de LI seja constituído por saberes colonizados, sentimentos cristalizados, sobre ser falante ou não da língua, que circulam há muito tempo nas salas de aula das escolas públicas e que também fazem parte de nossa história de ensino de línguas. Nessa história, entendida como condição de produção¹⁴, apesar de a LI ser uma língua do cotidiano global (RAJAGOPALAN, 2004) do qual participamos – isto é, ela é falada em balcões de *check-in*, corredores e salas de

¹⁴ Na Análise do Discurso (AD), o conceito de condições de produção se refere à instância verbal da produção do discurso, determinadas pelo contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores, o lugar de onde falam à imagem que fazem de si e do outro e do referente (ORLANDI, 2001).

embarque em aeroportos, encontros de negócios multinacionais, jogos olímpicos, copas do mundo, feiras internacionais de comércio e conferências acadêmicas e, sobretudo, é a língua de muitos jogos, tecnologias, canções, séries, dentre outros produtos culturais e tecnológicos intensamente consumidos no Brasil – ela também é uma língua frequentemente referida como não sabida, cujo conhecimento nunca parece ser suficiente (HASHIGUTI, 2017). Entendemos essa forma de objetivar discursivamente a LI numa aproximação com a teorização sobre pensamento rizomático, como formas arborescentes constituídas em meio a métodos de ensino, políticas linguísticas, relações de força política e econômicas entre línguas, exercício de poder.

Arborescências, para Deleuze & Guattari (1995), referem-se a sistemas centrados ou estruturas hierárquicas. Podem ser considerados o paradigma que tem dominado o pensamento ocidental, funcionando em modo linear (tem começo, meio e fim) e também em relações de poder centralizadas exercendo força sobre periferias e dominando sentidos e narrativas. Portanto, tratamos com CP específicas, que se realizam em um determinado tempo e espaço social e que incluem um contexto sócio-histórico e ideológico carregado de formações discursivas de um passado de dominação e submissão a estados e nações do norte global, ao mesmo tempo em que buscamos também, de nossa posição-pesquisadora, construir formas derivantes e transformadas, já reterritorializadas de pesquisa, que apontem para o novo.

Os capítulos a seguir estão organizados conforme nosso percurso intelectual na pesquisa e conforme fomos cartografando nossos próprios afetos. Isto é, a ordem como os capítulos são apresentados deve ser compreendida na relação de nossos afetos pelas teorias que nos foram constituindo.

Encontramos em alguns autores possíveis respostas para os novos afetos que nos foram trespassando, tal como em Yonezawa (2015, p. 56). Este autor, a partir de uma leitura deleuziana sobre Spinoza, diz que os afetos podem ser ditos sentimentos, pois se referem mais diretamente ao espírito e indicam uma passagem ou transição de um estado a outro em nós. O afeto pode variar e, dependendo do momento que estamos vivendo, esta variação aumenta ou diminui a nossa capacidade de agir e a nossa força de existir. Desta forma, ficamos alegres ou tristes à medida que o afeto aumenta ou diminui nossa capacidade de agir. O afeto é produzido no corpo por ocasião dos encontros com outros corpos, assim como na música, os afetos têm as modulações de andamento, intensidade e ritmo que se singularizam e atravessam os corpos, como explica Ferraz (2016). O afeto tem caráter de perturbação que pode até conduzir à loucura, ou então à inspiração, ou simplesmente à descoberta (ROLNIK,

1996 p.210). Assim dizendo, cartografamos os “afetos que pedem passagem”, teorias, conceitos, novas epistemes, e acolhemos o que nos afeta, para compor as cartografias que se fazem necessárias, conforme afiança Rolnik (2006, p. 23).

No capítulo 1, nomeado de “Afetos Teóricos”, apresentamos os afetos últimos e que, contudo, ampliaram nosso posicionamento como pesquisadoras: o Pensamento Rizomático, a Cartografia, a Natureza dos Afetos e o Sujeito do Desejo.

No capítulo 2, tratamos dos aspectos molares da pesquisa, em que apresentamos os conceitos deleuze-guattariano de molar e molecular, visto que estes dois conceitos coexistem como visão desta pesquisa; a Proposta AREDA, (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos de Serrani (2001), como uma orientação teórico-metodológica para a coleta de dados da pesquisa; em seguida, o contexto de investigação; o *corpus* e análise de dados; e o perfil das participantes da pesquisa, no final desta parte.

Posteriormente, no capítulo 3, apresentamos as ressonâncias às quais chegamos, também já reterritorializadas como afetos que tivemos na lida com o *corpus* de pesquisa e que fazem parte desta cartografia, dos quais dispomos: Os aspectos arborescentes; as falhas e faltas no sistema educacional; o sentido de ensinar; os encontros alegres, os movimentos de resistência e transformações; docência como prática de resistência; papéis ativos na aprendizagem; amorosidade com a LI e com o professorado da língua; e a transformação desta pesquisadora.

No quarto capítulo, intitulado afetividade com a (e com o ensino de) LI, apresentamos outros conceitos espinosanos, como os três gêneros do conhecimento que, certamente, refratam em nosso movimento intelectual e em nosso percurso cartográfico, afetando-nos com ideias adequadas, e elevam o nosso desejo em refinar a pesquisa e contribuir para futuras reflexões e teorizações na área de LA.

Concluimos no quinto capítulo, com as considerações finais, na qual retomamos as perguntas de pesquisa, momento em que sintetizamos os movimentos cartográficos do ensino-aprendizagem de LI de uma escola pública do Ensino Médio construídos ao longo do percurso do relacionamento com a língua mais falada no mundo todo, o inglês.

Encerramos com as referências bibliográficas adotadas para a construção desta pesquisa e todos os anexos que dela fazem parte.

CAPÍTULO 1

AFETOS TEÓRICOS

Tudo é político, mesmo na composição da mais ínfima partícula existe uma política molecular que se reflete na própria sociedade para desmanchar as formas macroscópicas de poder" (do Estado, mas também do sujeito em suas relações com a natureza, em que ele é o "mestre e proprietário" e do sujeito nas relações com o outro, em que é ou o "mestre" ou o "escravo").

Maurizio Lazzarato

Ao iniciar o mestrado, no primeiro semestre de 2019, tivemos o nosso primeiro contato com as teorias de Deleuze e Guattari na disciplina Tópicos em LA: Translinguagens, afeto e produção de sentidos, ministrada pela Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti. A princípio, o contato com a leitura do capítulo Postulados da Linguística, volume 2 (DELEUZE; GUATTARI, 1995), foi bastante complexo, pois tudo aquilo era muito novo, tanto os filósofos quanto uma teoria que pensasse a linguagem ao nível do rizoma. Pensar a linguagem em outro nível, fora do estruturalismo, foi libertador, pois uma outra via se apresentou para a pesquisadora e permitiu que ela vislumbrasse a inserção nas suas aulas de LI de uma nova proposta para trabalhar com as diferenças, as multiplicidades e as pluriversalidades que sempre são abafadas pelos métodos e teorias estruturalistas e pré-determinadas nos livros didáticos e nos documentos oficiais sobre educação linguística no nosso país. Isto sempre foi um grande incômodo, pois tais diretrizes seguidas não estavam sendo efetivas para o ensino-aprendizagem de LI na escola pública. O pensamento rizomático abriu para nós infinitas possibilidades para trabalhar com as complexidades presentes na sala de aula de LI, de forma mais ética, com ações mais práticas e pontuais respeitando as heterogeneidades, os processos de criação e as novas formas dos relacionamentos hodiernos. Assim, a prática pedagógica calcada em uma perspectiva rizomática nos permitiria deslocar de um sistema linear, hierárquico e fechado, para um sistema aberto. Buscamos trabalhar os conteúdos de forma holística, por meio da interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo, favorecendo um aprendizado no qual alunos e alunas possam ter uma visão mais ampla e crítica do mundo pós-moderno e globalizado. Muito provavelmente, o pensamento rizomático poderia operar como um instrumento de resistência, que nos auxiliaria no processo de transformação e também contra as arbitrariedades do sistema educacional. Esclarecemos que o escopo desse trabalho é trazer novos conceitos e também implicações que nos permitem (re)pensar o ensino-aprendizado de LI da educação básica e pública.

Então, a partir da disciplina supracitada, o pensamento rizomático também mudou a forma de estruturar a nossa pesquisa, ou seja, demos a ela também um caráter molecular, fugidío, liso, que afirma a multiplicidade e a diferença (MARTINS, 2020), conseqüentemente, tem devir humano, aberto a criação e as novas possibilidades que um acontecimento nos traz, pois, como afirma Deleuze e Guattari (1995, n.p.), a minoria é o devir de todo o mundo, seu devir potencial por desviar do modelo. Assim, acreditamos que o professor/a professora de LI talvez seja a peça chave para esta transformação.

1.1 O Pensamento Rizomático

Como filósofos pós-estruturalistas, Gilles Deleuze e Félix Guattari questionavam alguns pressupostos das principais teorias linguísticas, principalmente da linguística estrutural das décadas de 60 e 70. Sua proposta era pensar a linguagem de outra forma, para além das estruturas, ou seja, ao nível do rizoma.

O rizoma é um conceito que vem da biologia. Ele é uma parte da planta que muitas vezes é subterrânea e não tem formato ou início e fim definidos, e os autores usam este termo para pensar a multiplicidade.

Figura 1 - Rizoma



Fonte: Multiplicidade, rizoma e mil platôs - Refrações¹⁵

Deleuze e Guattari (1995) trazem o conceito de rizoma para fazer a distinção do pensamento rizomático em relação aos outros tipos de pensamento, os quais são: o de raiz pivotante/árvore e o de raiz fasciculada/sistema de radícula. Para os autores, o rizoma é um modelo de realização da multiplicidade, ou seja, um modelo de fazer e pensar a multiplicidade, um sistema completamente aberto, onde pontos e linhas se conectam diretamente uns nos outros sem a necessidade de obedecer à linearidade e à hierarquia. Assim,

¹⁵ Disponível em: <<http://images.app.goo.gl/5m7CKD2SXJKgcySv6>>. Acesso em 10 fev. 2021.

compreendemos que este pensamento possibilita um novo tipo de conhecimento e modos de subjetivação, totalmente diferentes daqueles anteriores ao surgimento da internet e das redes sociais. De acordo com Salum (2012) o mundo da comunicação eletrônica, certamente, provoca transformações na vida social do sujeito, pois

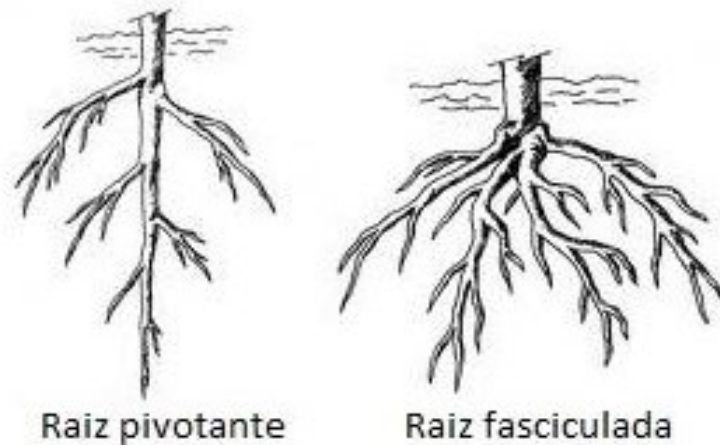
não há um sujeito fundador e o soberano, mas apenas um sujeito que se constitui por meio de práticas de sujeição, ou, de maneira mais autônoma, por meio de práticas de liberação, mas sempre a partir de regras e convenções de determinada sociedade. Essas noções de subjetividade associam-se às de Deleuze (1990 [1992]), para quem a ideia de um sujeito dotado de uma identidade unitária, autônoma, estável e fixa é substituída por formas de subjetividade que são sempre múltiplas, heterogêneas e fluidas (SALUM, 2012, p. 115).

É importante entendermos que o modelo de rizoma não se opõe ao modelo de árvore e nem ao modelo de radícula, todavia, opera junto com eles, no entremeio. Ele não é propriamente raiz, mas um monte de linhas entrecruzadas, que cresce a partir de árvores, de modelos centralizados. Notavelmente, o rizoma vem primeiro, antes da própria planta, pois começa com a multiplicidade e com a diferença, sendo possibilidades (um rizoma pode se tornar uma raiz, um caule etc.).

Tanto o modelo de raiz pivotante/árvore, como o modelo de raiz fasciculada/sistema de radícula representam um tipo de multiplicidade que está presa à ideia de totalidade, pois estes modelos trabalham com o conceito do uni e do múltiplo e não com o de multiplicidade, enquanto um substantivo, enquanto algo que se mantém por si só. Todavia, precisamos, constantemente, estar lutando contra estes tipos de pensamentos (arbóreo ou de radícula), que nos atravessam em todos os momentos de nossa existência, se pretendemos alcançar um nível mais humano e ético para a educação. Vejamos mais detalhadamente aspectos de cada um desses modelos:

- **Raiz pivotante/árvore:** representa a forma mais antiga do pensamento ocidental, operando por binarismos (homem, mulher; adulto, criança; sujeito, objeto...). No pensamento arborescente, a lógica binária e as relações biunívocas ainda dominam as ciências humanas e sociais. Segundo Jordão e Fogaça (2012), a metáfora da árvore se encontra em um paradigma que pode ser chamado de arbóreo, pois a árvore pode ser pensada em termos de todo e partes, percorrendo dois movimentos básicos: de análise/divisão que vai do todo para as partes; e de síntese/composição que vai das partes para o todo.

Figura 2 – Modelo de raiz pivotante e modelo de raiz fasciculada



Fonte: Cola da Web: Estudo das Raízes¹⁶

- **Raiz fasciculada/sistema de radícula:** este modelo serve para resolver alguns problemas do modelo de raiz pivotante/árvore, porque ele não se limita às restrições existentes na árvore. O todo é diferente de suas partes, mas todo e partes são dependentes um do outro percorrendo um movimento circular. Este sistema possui uma lógica complexa e não redutora, pois não é o todo que vai estabelecer como as partes devem ser.

A árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára (sic) de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento. Com efeito, se se considera o conjunto galhos-raízes, o tronco desempenha o papel de segmento oposto para um dos subconjuntos percorridos de baixo para cima: um tal segmento será um “dipolo de ligação”, diferentemente dos “dipolos-unidades” que formam os raios que emana de um único centro. Mas as próprias ligações podem proliferar como no sistema radícula, permanecendo no Um-Dois e nas multiplicidades só fingidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26, grifos do autor).

Os modelos descritos acima simbolizam pensamentos que vigoram em todas as instâncias do mundo contemporâneo/globalizado são paradigmas que suprem a necessidade de completude dos modos de saber, produzir e distribuir conhecimento, ciências, produtos culturais, e mesmo nossas vidas intelectuais, advindos dos países colonizadores/eurocêtricos, e continuam a perpetuar e controlar nossas vidas.

Obviamente, o pensamento linear, dicotômico e homogeneizante perpassa as práticas de “ensinar e aprender” línguas. Eles tendem a funcionar como o “todo”, numa tradição moderna de pensamento, em que os sujeitos envolvidos são tomados como autômatos para os

¹⁶ Disponível em:<<https://www.coladaweb.com/biologia/botanica/estudo-das-raizes>>. Acesso em 10 fev. 2021.

quais um único método de ensino sempre funcionaria na forma de uma eficiência de mercado, por assim de dizer, e que, por outro lado, pela perspectiva rizomática, a sala de aula poderia ser um rizoma com todos os seus princípios, principalmente de conexão e heterogeneidade, de forma que apesar da tendência às arborescências, muito escapa, transforma-se, como pode ser observado na análise do *corpus*. Portanto, toda ação e processo demandam leituras críticas amparadas em teorias que fujam da mesma tradição. Nesse sentido, acreditamos que o entendimento sobre o conceito de pensamento rizomático poderia nos dar suporte para enxergar e interpretar as diferenças, as intensidades e as transformações que vêm acontecendo nos relacionamentos e no processo de ensino-aprendizagem.

De fato, essa perspectiva é entendida como a filosofia da diferença¹⁷, pois,

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea (DELEUZE E GUATTARI, 1995).

Na circunstância da sala de aula, podemos compreender que não há conhecimento pronto, completo ou universal, como asseveram Jordão e Martinez (2015). As diferenças existentes nas cadeias semióticas devem ser vistas como espaços produtivos, nos quais as limitações existentes em toda e qualquer perspectiva se transformem em possibilidades num espaço aberto para as multiplicidades, para que “o contato com o outro se estabeleça como uma oportunidade de reconhecer-se no outro e ver o outro em nós mesmos, sem que se sinta estar perdendo a identidade” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p.70).

Menezes de Souza (2011) também esclarece que o mundo globalizado de hoje deve ser entendido como altamente complexo, o que nos obriga a agir de maneira diferente em nossas salas de aula, ou seja, agir e interagir com nossos alunos e materiais de maneira responsiva. Para o autor, a complexidade (pluralidade de signos) do ensinar-aprender exige pensar na necessidade de uma ética responsável para não cairmos na visão “bancária” da educação (FREIRE, 1996, p. 57).

Nesse sentido, e concordando com ele, deslocamos o conceito de rizoma e suas implicações para fazer interface com o ensino de LI. Mesmo que Deleuze e Guattari nunca

¹⁷ Cf Vitkowski (2017) A filosofia da diferença ou da multiplicidade, na perspectiva deleuze-guattariana, cria conceitos e, nessa perspectiva a filosofia da educação encontra uma trilha metodológica singular que se dá através de processos de desterritorialização de conceitos para o plano de imanência educacional.

tenham escrito sobre esta temática, os conceitos e provocações elencados pelos autores nos permitem pensar em posicionamentos e práticas transformadoras e nos despojarmos de verdades construídas. Entendemos que o pensamento rizomático valoriza os processos de criação, a heterogeneidade, identidades e saberes diversos, ou seja, aquilo que faz parte do universo da escola em sua complexidade e no que se refere à complexidade mais particular dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Na sala de aula de línguas, como aponta Menezes de Souza (2001), “tudo isso chega pra nós professores em nossas salas de aula por meio desta profusão de linguagens”, o que, para nós, poderia ser entendido como o que forma um rizoma, pois,

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos (ZOURABICHVILI, 2004).

Nessa perspectiva, a sala de aula de LI, por exemplo, não deve ser um lugar de limitações e homogeneizações, mas sim espaços de aprendizagem mais humanos, pluriversais¹⁸ e agonísticos que permitiriam resistir a submissões e unificações, funcionando na forma de zonas rizomáticas em que a prática docente poderia trabalhar para diminuir os pontos de centralização do pensamento, isso permitiria desterritorializar os sistemas arborescentes, conceitos e dizeres que estão cristalizados, a partir dos quais, por exemplo, nossa fala nessa LE, tema desta pesquisa, vai sendo associada a falantes com maior ou menor legitimidade e lugar de fala (RIBEIRO, 2018).

Da mesma maneira, entendemos que também a pesquisa sobre o tema da sala de aula que se alinha à proposta de pensamento rizomático, como esta que apresentamos, deve manter aberto o espaço para enxergar as possibilidades, as multiplicidades e reterritorializações. No caso dos processos de ensino e aprendizagem de LI, contudo, entendemos que pesquisamos com igual atenção ao que chamaremos de condições arborescentes de produção (e/ou arborescências), que são formadas por signos que se desenvolveram linearmente (tem começo e tem fim), são hierárquicos e possuem centros e periferias. São regimes de significados que tentam dominar outros regimes de significados¹⁹. Por exemplo, no ensino de LI, isso poderia ser percebido sempre que vemos professores em exercício nas escolas pública perpetuando os

¹⁸ A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista (NOGUEIRA, 2012, p. 64).

¹⁹ Cf. Deleuze; Guattari, 1995.

modelos engessados, posicionando-se entre as dicotomias “certo e errado”, “isso é bom” ou “isso é ruim”, “essa pronúncia é aceitável ou inaceitável” etc.

Possivelmente, sistemas estratificados como esses paralisam a potência de agir e o processo de criação, tanto de professores quanto de alunos, tornando mais difícil a mobilidade dentro do pensamento rizomático, e essa forma de ensinar não tem mais espaço neste mundo complexo em que vivemos. Para Menezes de Souza(2011), a responsabilidade ética²⁰ é a base para os educadores neste mundo tão complexo. Eles devem ensinar seus aprendizes a lidar com as diversidades sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, e estabelecer um novo relacionamento com ela. Em suas palavras:

Quando seguimos a metáfora linear preestabelecida o nosso papel já foi pré-identificado, nós só temos que seguir o “*script*” que alguém escreveu para nós. Quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí é que surge a nossa responsabilidade [...], vou dialogar com essa complexidade o tempo todo, e eu tenho que assumir a responsabilidade por esse diálogo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282, grifos do autor).

Ao mobilizarmos a proposta do pensamento rizomático nesta pesquisa, portanto, entendemo-la como uma forma de abordagem da complexidade que encontramos no *corpus* de pesquisa e também da própria complexidade do fazer ciência, do nosso próprio processo formativo na pesquisa científica e de como vamos des- e reterritorializando nossos pensamentos e quadros interpretativos, nunca de maneira a progredir, ou tomando o que nos constituía anteriormente como se fosse errado ou pior, mas em modo de transformação. É dessa maneira que deslizamos e mixamos teoria discursiva com rizoma neste estudo.

Naturalmente, o nosso intento, ao trazer o pensamento rizomático para esta pesquisa, foi fazer uma interface viável desse pensamento com a educação e o processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que esse pensamento poderia operar como um dispositivo de resistência contra a manipulação de uma educação neoliberal-dominadora, que impede os processos de criação e invenção de novas formas de ser, estar, ensinar e aprender. O modelo atual de educação fraciona e hierarquiza o conhecimento em todas as esferas (educação básica e educação superior). No ensino isso fica bem evidente com a compartimentalização das disciplinas maiores, sendo maior um conceito deleuzo-guattariano, isto é, imaginadas como mais importantes, e menores, sendo menor também, segundo os autores, menos hegemônicas, afetando o desenvolvimento holista dos estudantes. Porém, um modelo rizomático de

²⁰ Para Menezes de Souza (2011, p. 282), a dimensão ética é formada pela consciência que o sujeito tem da origem de seus saberes e é capaz de aceitar a responsabilidade que recai sobre ele.

educação poderia contribuir para a formação de um processo no qual a interdisciplinaridade entre as disciplinas beneficiaria estudantes e professores holisticamente. Portanto, para nós o pensamento rizomático é um pensamento instigante e provocativo, suficientemente forte para ser a causa adequada de nossas ações, tornando-nos ativos e livres. Essa liberdade da qual falamos e experienciamos ao fazer esta pesquisa é aquela que Spinoza define como causa interna, total e plena do ser, do que se passa nele quando o seu pensar, ser, desejar e fazer são igualmente semelhantes.

Na quinta parte da obra *Ética* (2009, prop. 3), Spinoza discorre sobre o caminho que conduz a liberdade e a potência da razão sobre os afetos. Ele diz que:

Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta.

Demonstração. Um afeto que é uma paixão é uma ideia confusa (pela def. geral dos afetos). Se, pois, formamos uma ideia clara e distinta desse afeto, não haverá entre essa ideia e o próprio afeto, enquanto referido exclusivamente à mente, senão uma distinção de razão (pela prop. 21 da P. 2, juntamente com seu esc.). O afeto deixará, portanto (pela prop. 3 da p. 3), de ser uma paixão.

Segundo Spinoza, isso acontece quando tentamos legitimar nossos afetos e apetites unicamente por amor àquilo que poderá nos dar a liberdade. Logo, nosso *conatus* se elevará, nos movendo para conhecer as virtudes e as razões que enchem o nosso ânimo de prazer ocasionado pelas ideias adequadas do conhecimento delas. Aquele que observar cuidadosamente esses fatos, colocando-os em prática, será tanto mais capaz de conduzir suas ações sob o comando da razão.

1.2 A cartografia

Para compor nossa cartografia, mapeamos conceitos e teorias que coexistem e que elevam nossa potência de agir nos impulsionando a chegar aonde queremos.

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 1989, p. 23).

Por meio dos princípios da cartografia e de decalcomania²¹, alinhamos a parte estrutural da nossa pesquisa - que se organiza em estados sucessivos e sequências e de base decomponível em constituintes imediatos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) - com a parte rizomática, que está ancorada em outra dimensão, transformacional e subjetiva baseada na experiência do real, que busca compreender e teorizar o ensino-aprendizagem de LI como mais humano e acolhedor.

Para nós, cartografar é reproduzir um mapa aberto que conecta todas as suas dimensões de ensino-aprendizagem enunciadas no nosso *corpus* e que é suscetível de receber modificações constantes pelos espaços deixados pelo pensamento arbóreo. Reafirmamos que, como pesquisadoras-cartógrafas, não estamos fora do nosso espaço de pesquisa e nem tampouco neutras, mas estamos construindo um caminho para onde queremos chegar.

O pressuposto da cartografia é pensar possibilidades de produção subjetiva por meio do mapeamento de territórios reais. Compreendemos que praticar a cartografia é seguir caminhos que concatenam linhas que geram novos pontos e novos devires que nos levam para fora do comum. Por meio dos nossos novos encontros com teorias e conceitos mais moleculares (no sentido deleuzo-guattariano), fomos formando territórios variados, desconectados do pensamento universal e puritano. A partir disso, projetamos novos relacionamentos, no caso desta pesquisa, novos afetos, como linhas de forças para fomentar outras maneiras de ensinar e aprender e para isso tivemos que inventar/criar novas relações.

Nosso intento é marcar um território no qual poderemos pensar sobre ele e ao mesmo tempo nos proteger do caos dos novos encontros, e ideias para criar o mapa do nosso pensamento, mapas da nossa existência enquanto professoras afetadas por uma educação rizomática, que buscam nos entremeios das teorias, conceitos, epistemologias de uma educação linguística engessada, brechas que nos deem a liberdade para pensar a educação fora do modelo arbóreo e estratificado. Assim, como dito anteriormente, tudo começou quando em um curso de especialização tivemos contato com uma Linguística Aplicada (LA) transgressiva, com autores, teorias e novos conceitos, que nos afetaram de tal forma que fez com que nós sentíssemos o desejo de pesquisar mais sobre novas epistemes em busca de algo novo, que deixasse nossa prática pedagógica mais aberta, fluida, alegre, que inspirasse nossos

²¹ Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995. 5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma sequência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva.

alunos e nossas alunas, assim, tornando-os mais criativos, reflexivos, responsivos pelas suas leitura e escolhas.

Portanto, empreendemos uma LA transgressiva, que sai do senso comum, como advoga Pennycook (2006), que atravessa fronteiras e derruba “cercas” disciplinares e utiliza “a noção de teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ações tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74).

Como linguistas aplicadas, fundamentamo-nos em uma estratégia rizomática, sempre com múltiplas entradas de pensar teorias, conceitos e filosofia que prezam a pluriversalidade epistêmica como processos de criação.

Neste trabalho, importam-nos as teorias e conceitos que podem ser cartografados, pois eles se efetivam com as respostas aos questionários que vamos assimilando sem nenhum tipo de preconceito. Todo tipo de cadeia semiótica nos serve de deslocamento para completar nosso desejo, todo tipo de materialidades de expressão e de criação de sentido são aceitas.

Outros autores seguem esse pensamento transgressivo e orientações que podem ser relacionados à prática pedagógica, são eles: Jordão & Fogaça (2012); Melo (2020); Menezes de Souza (2011); Nascimento (2012); Ferraz (2016); Roy (2002); Nogueira (2012) entre outros. Estes pesquisadores também fazem uma crítica ao pensamento arbóreo, organizado e universal que poderia nos impedir de compreender as multiplicidades e as pliversalidades do ensino-aprendizagem.

Entendemos os sujeitos, os fenômenos, as entidades, os objetos, os processos e as práticas de uma forma mais ampla e complexa. Assim, buscamos compreender as transformações, os desejos, os deslocamentos, os agenciamentos que nos atravessam, certamente, tentando encontrar “um algo a mais” do que vemos, ouvimos ou compreendemos.

Em nossa sala de aula, lidamos com todos os tipos de singularidades, intensidades e ritmos e o modelo rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1995) é um conceito que nos ajuda a ver com outros olhos como os acontecimentos na sala de aula, na escola e na sociedade estão se efetuando, atravessados pelas várias cadeias semióticas que interagem por meio dos corpos, da linguagem, da escrita, da leitura e da imagem.

1.3 A Natureza dos Afetos

Nesta seção, discorreremos sobre a natureza dos afetos e como esses podem afetar os corpos e mentes, demandando de nós uma lisura para enxergá-los e compreendê-los.

O que poderíamos dizer é que a partir de Spinoza, o ato de conhecer é uma mescla de afetos, e isso nos deu uma disposição para querer pesquisar e buscar uma ética, “um bem verdadeiro capaz de comunicar-se a todos” (CHAUI, 2016, n.p). Assim, Spinoza é para nós um encontro amoroso, um afeto alegre.

Marilena Chauí (2019) advoga que a Ética espinosana é,

senão um movimento de reflexão, isto é, um movimento de interiorização no qual a mente interpreta os seus afetos e do seu corpo afastando as causas externas imaginárias e descobrindo-se a si mesma e ao seu corpo como as causas reais dos apetites e dos desejos (p. 156).

Na Ética, Spinoza começa expondo a definição dos afetos entre os quais alguns são paixões e outros são ações do corpo e da mente. A mente constrói a ideia dos afetos corporais vivenciando-os psicologicamente como aquilo que é bom ou ruim para a sua potência de pensar. Tudo isso acontece ao mesmo tempo com o corpo, isto é, o que acontece com um, acontece com o outro. Do relacionamento mente-corpo e desses com o mundo, o ser humano tece uma relação afetiva. A vida corpórea e psíquica é uma grande troca de relações internas e externas mantendo as particularidades de cada ser, e essa troca aumenta quando a capacidade do nosso corpo e da nossa mente também aumenta.

Spinoza define afeto da seguinte maneira: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ÉTICA, SPINOZA, 2009, p. 97). O filósofo investiga o que há de bom ou de mau nos afetos, pois, para ele precisamos saber o que existe de bom ou de mau nos afetos, se desejamos passar da passividade para a atividade, da servidão para a liberdade. Seus estudos nos mostram que na maior parte das vezes, a paixão aumenta imaginariamente a força da nossa potência, mas, na verdade a está diminuindo. A esta falsa percepção, Spinoza chama de servidão humana, um resultado dos afetos passivos, da força de algumas paixões sobre outras paixões em determinadas situações, quer dizer, quando a força interna do nosso *conatus* (corpo e mente) está debilitada devido à ação de forças externas.

No prefácio da *Servidão humana ou a força dos afetos*, na obra *Ética* (2009), Spinoza descreve este momento da seguinte forma:

Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior (SPINOZA, 2009, p.155).

Isso parece indicar que a servidão ocorre quando o ser finito²² permite ser dominado pela exterioridade e, sujeitado pelo que não é, torna-se um ser alienado. Isso ocorre porque o sujeito passivo ou passional é escravo de um outro sujeito ou coisa por estar em seu poder. Ele não só admite o poder externo daquilo que o domina como se identifica com aquilo. Seja em qualquer situação de alegria ou tristeza, o nosso *conatus* age sempre com a mesma atuação, que é nos fortalecer e desfazer das conexões que nos enfraquecem, ou seja, ele faz dois tipos de movimentos: de conservar e aumentar a capacidade de nosso corpo e da nossa mente. Contudo, nem sempre nós sabemos o que nos fortalece ou enfraquece. Por ter uma vida imaginativa, o ser humano se engana não por causa de alguma falha no seu intelecto ou disposição para o mal, mas devido às condições de seu corpo e de sua mente em determinada circunstância.

Os afetos primários²³, alegria, tristeza e desejo se associam de infinitas e múltiplas formas, originando-se assim em incontáveis afetos, tantos que Spinoza afirma que não possuímos palavras suficientes para expressá-los.

A alegria eleva a potência do nosso *conatus*, enquanto a tristeza o diminui. Já o desejo alegre avigora o nosso *conatus*, enquanto o desejo triste o enfraquece. De acordo com Spinoza, nós nunca teremos um afeto puro em consequência das associações com os outros afetos, e dessas combinações forma-se a trama afetiva da nossa vida passional. Spinoza assegura:

E, desta maneira, todos os apetites ou desejos são paixões apenas à medida que provêm de ideias inadequadas, enquanto os mesmos desejos são considerados virtudes quando são suscitados ou gerados por ideias adequadas. Com efeito, todos os desejos que nos determinam a fazer algo podem provir tanto de ideias adequadas quanto de ideias inadequadas (veja-se a prop. 59 da P. 4). E, por isso (voltando ao

²² Cf. Spinoza, 2009. “Diz-se finita em seu gênero aquela coisa que pode ser limitada por outra da mesma natureza”.

²³ Cf. Spinoza, 2009. “Mais que isso, creio, pelo que já foi dito, ter ficado claramente estabelecido que os afetos podem compor-se entre si de tantas maneiras, o que faz surgir tantas variações, que se toma impossível determinar seu número”.

ponto em que estávamos antes dessa digressão), não se pode imaginar nenhum outro remédio que dependa de nosso poder que seja melhor para os afetos do que aquele que consiste no verdadeiro conhecimento deles, pois não existe nenhuma outra potência da mente que não seja a de pensar e de formar ideias adequadas, tal como, anteriormente (pela prop. 3 da p. 3), demonstramos” (ÉTICA, SPINOZA, 2009, p. 218).

Compreendemos que fomos sendo transformadas pelos encontros que fizemos, pois não conseguimos manter-nos indiferentes a eles. A partir deles, esforçamo-nos para fazer algo útil e entender os discursos de docentes e discentes na escola pública sobre o ensino e aprendizagem de LI enquanto linguistas aplicadas.

Discorremos a seguir sobre o desejo, um conceito fundamental para entendermos o sujeito do desejo espinosano neste estudo.

1.4 O Sujeito do Desejo

Discorremos nesta seção sobre o desejo situado no nível molecular das crenças e desejos²⁴ seguindo a definição deleuze-guattariana desse conceito, que se pauta no conceito espinosano de sujeito de desejo.

Mais uma vez Spinoza rompe com a tradição filosófica ao falar sobre o desejo, uma concepção mal compreendida pelos filósofos cristãos e estoicos desde os primórdios da filosofia tradicional até a filosofia contemporânea. Isso se tornou prejudicial, pois o desejo é dito como falta, falha, escassez, lacuna que precisa ser preenchida.

O desejo como falta é uma mistificação nociva. Espinosa afirma que para nos tornarmos humanos temos que afirmar nossa natureza desejante. Mas como? Isso com certeza não significa ser inconsequente; os ignorantes têm uma visão errada do que significa desejar e dar vazão ao desejo, eles pensam que significa apenas não ter medidas. Mas este desejo vira busca interminável e desesperadora: o homem da imaginação, do primeiro gênero do conhecimento, investe no exterior: o desejo vira objeto. Ele perde o que há de mais íntimo em si para errar por entre ideais e utopias. Este homem da imaginação se vê incompleto porque cria seus próprios senhores através de generalizações, a quem depois serve em busca de glórias e riquezas. Esta forma de desejar não é nada mais que a expressão da impotência do homem. Este desejo de ideais vira desejo de futuro, um futuro que nunca chega. E assim, abre-se um buraco no meio do homem chamado incompletude (LAURO; TRINDADE, 2022).

²⁴ Cf. Deleuze e Guattari, (2012). [...] as crenças e os desejos são fluxos marcados de quanta, que se criam, se esgotam ou se modificam, e que se somam, se subtraem ou se combinam.”

É sobre esse sujeito que falamos neste trabalho, o sujeito que ainda não compreendeu o conceito real de desejo, que o entende como algo limitado, reduzido de possibilidades. Para Spinoza, o desejo é uma potência de amar, é afeto do ânimo, é a ideia da coisa desejada que nos permite trespassar as falsas verdades e ir em direção à nossa liberdade. Ele considera nossas atitudes, ou seja, os desejos advindos da potência do homem por meio da razão, como sempre boas, ao passo que as outras, boas ou más.

Como foi exposto anteriormente, todos os apetites ou desejos são paixões se derivarem de ideias inadequadas, e os apetites ou desejos são ações se derivam de ideias adequadas. Dessa forma, todos os desejos inerentes ao ser finito, que o instituem a agir de alguma forma, poderiam decorrer tanto de ideia inadequadas quanto de ideias adequadas. Portanto, o ser finito que age segundo as ideias adequadas, encontra na razão ou na causa os meios para regular todos os desejos. A razão leva o ser humano a contemplar corretamente a si mesmo e a todas as coisas que poderiam ser abarcadas sob seu intelecto, porque:

Como a razão não exige nada que seja contra a natureza, ela exige que cada qual ame a si próprio; que busque o que lhe seja útil, mas efetivamente útil; que deseje tudo aquilo que, efetivamente, conduza o homem a uma maior perfeição; e, mais geralmente, que cada qual se esforce por conservar, tanto quanto está em si, o seu ser. Tudo isso é tão necessariamente verdadeiro quanto é verdadeiro que o todo é maior que qualquer uma de suas partes (veja-se a prop. 4 da P. 3) (ÉTICA IV, prop. 18, esc.).

Segundo Spinoza (2009), aprimorar o intelecto é conceber a Substância (Deus) com seus atributos²⁵ e ações advindas de sua natureza.

Certamente, como seres que possuem uma natureza desejante, em sua obra *Ética*, Spinoza nos revela como é a dinâmica de nossa natureza desejante. A tristeza como causa externa estabelece desejos podendo nos deixar confusos. Já a alegria, advinda de uma paixão, pode nos afetar e aumentar a nossa potência, nos levar a pensar e a agir. Com isso, o nosso *conatus* se eleva, formando as noções comuns ou os pensamentos racionais, logo, as ideias adequadas entre o nosso corpo e as coisas exteriores que nos cercam. O afeto de alegria enquanto ação, como causa de si mesmo, compreende a relação entre o corpo e as coisas como uma ideia adequada segundo a sua potência de agir conforme a sua essência. A união da

²⁵ Cf. Spinoza, *Ética* I, definições: Por substância compreendo aquilo que existe em si mesmo e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado. Por Deus compreendo um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita. Por atributo compreendo aquilo que, de uma substância, o intelecto percebe como constituindo a sua essência.

alegria-paixão com a(s) outra(s)alegria(s)-ação pode fazer com que o desejo inadequado se torne um desejo adequado. A alegria tem um papel determinante na passagem que proporciona o aumento do desejo. Se o desejo for ativo, poderíamos dizer que somos seres livres, mas se o desejo for passivo poderíamos dizer que somos servos. Spinoza explica da seguinte forma:

Com efeito, o primeiro, queira ou não, faz coisas que ignora inteiramente, enquanto o segundo não obedece a ninguém mais que a si próprio e só faz aquelas coisas que sabe serem importantes na vida e que, por isso, deseja ao máximo. Chamo, pois, ao primeiro, servo, e ao segundo, de homem livre (ÉTICA IV, prop 66, esc.).

Logo, isso nos leva a pensar que muitos desejos que temos não partem de nós. Inúmeras vezes desejamos inadequadamente, temos ideias erradas das coisas, é como se estivéssemos correndo atrás do vento. O desejo extrai tudo de bom e melhor das paixões para poder aumentar a sua potência a ponto de se transformar na própria causa, unindo os seres finitos aos objetos e gerando bons encontros quase o tempo todo. Esse é o seu atributo, elevar a potência de desejar o que lhe é verdadeiro. Com efeito, a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo e vice-versa ocorre em virtude de nossos encontros alegres ou tristes, que provocam um aumento ou diminuição de nossa potência (MERÇON, 2013, p 40).

Concluindo, como seres desejantes e afetadas pelos encontros alegres que fizemos com os conceitos espinosanos de afetos, paixões e desejos, transformamos nossa razão vivida em uma experiência afetiva, para fazer algo de bom e entender os discursos emergentes de docentes e discentes na escola pública sobre o ensino e aprendizagem de LI.

A seguir, discorreremos sobre aspectos molares e moleculares da nossa pesquisa a partir dos conceitos que Deleuze e Guattari trazem da química (1995).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS MOLARES – DADOS DE PESQUISA

A experiência de se instalar nos estratos, modificá-los ou mesmo abandoná-los, buscando seus pontos rizomáticos, ultrapassando sua rigidez através das possibilidades da cartografia que cada um apresenta, aliado à prudência para não se cair no abismo da desestratificação total, permite que o desejo crie caminhos que favoreçam o aumento de nossa potência e alegria de viver. É o que faz da vida uma arte, e da arte, uma política.

Deleuze & Guattari, 1996

Molar e molecular são dois conceitos que Deleuze e Guattari (1996) pegam emprestado da química e trazem para a filosofia para explicar a forma como eles compreendem o mundo, uma multiplicidade suscetível de mudanças em sua própria natureza. É possível compreender no volume 3 de *Mil Platôs* (1966), que molar e molecular são fluxos que existem e se cruzam um no outro, ou linhas diferentes em uma relação de equivalência ora direta ora inversa, ou também dois tipos de segmentaridade: uma “primitiva” e flexível, a outra “moderna” e dura. Os autores afirmam que todos os indivíduos são segmentarizados por todos os lados e em todas as direções, binariamente, circularmente e linearmente, cada qual trabalhando ao seu modo: a binária através de grandes oposições duais; a circular por meio de círculos cada vez mais vastos; e a linear em linhas retas, em um processo contínuo e sucessivo nas sociedades com Estado. A segmentaridade dura/molar está por toda parte e em todas as outras, ocupando e atravessando nossa vida (macropolítica), mergulha e se prolonga num fluxo de quanta (micropolítica). A segmentaridade maleável procede de multiplicidades, que são como pequenas segmentações em ato e desterritorializadas, pois ela movimenta todas as coisas em uma outra escala e de outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes. Consoante aos filósofos:

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma, molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, n.p).

Logo, em uma pesquisa rizomática, como esta, é possível encontrarmos: uma segmentaridade mais dura, ou seja, molarizada, que atravessa a estrutura da pesquisa, os dizeres das participantes e a natureza da pesquisadora, ocasionando ressonância e concordância entre conceitos e teorias já estratificadas e dizeres arborescentes. E uma segmentaridade maleável, a qual permite que as partes atravessadas se multipliquem possibilitando a criação de conceitos, teorias, dizeres desestratificados, de natureza rizomática, abertas para a criação, o novo e a diferença.

Apresentamos a seguir as partes molares que compõem a nossa pesquisa, divisíveis e lineares, em uma interpretação e mutualidade entre os segmentos e fluxos de quanta.

2.1 A Proposta AREDA

Escolhemos o AREDA porque ele nos orienta na análise discursiva dos depoimentos recebidos. De acordo com Serrani (1998), é necessário assimilar o modo como o enunciador constrói as suas representações ao enunciar e como as ressonâncias discursivas se realizam nos dizeres do sujeito. O que importa para esta pesquisa são as representações dos enunciadorees quanto aos processos de ensino-aprendizagem da LI acontecendo na escola pública.

Dessa maneira, o processo de enunciar nos critérios do AREDA está inter-relacionado a uma formação social, subjetiva e história que se reatualiza no/pelo sujeito. “Segundo Serrani (1998, p. 131), temos que pensar em um processo de “enunciar” em segunda língua e não em “aquisição” de segunda língua, uma vez que “a língua não é concebida como exterior a um sujeito que a adquire, como se o processo fosse de estocagem de palavras e regras de combinação.”

Listamos abaixo, alguns pontos que fundamentam a escolha do AREDA para a nossa pesquisa:

- a) Na produção/compreensão em uma segunda língua de um sujeito, materialidade linguística e processo discursivo operam interdependentemente;
- b) A materialidade linguística é da ordem do sistema da língua, que só se realiza em processos discursivos, compostos por formações discursivas;
- c) Ambos componentes (materialidade e processo) operam em duas dimensões, na da intencionalidade representada nos enunciados dos interlocutores, que se articula à representação da língua como instrumento, e também na dimensão – fundamental e, em grande parte, determinante do sucesso ou insucesso na produção em segunda língua – que é da ordem da subjetividade inconsciente e das determinações sócio-históricas (ideológicas);
- d) Do ponto de vista discursivo, a produção-compreensão em L2 é abordada considerando a mediação imaginária e a dimensão simbólica. Ao falar, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva. Quando se toma a palavra de modo significativa (tanto em L1 como em L2), toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e processos identificatórios;²⁶
- e) Para melhor compreender o funcionamento do processo de enunciar em segunda língua (contexto alvo) é preciso não descuidar do funcionamento da enunciação em primeira língua nesse processo (contexto fonte) (SERRANI, 1998, p. 128-129).

²⁶ Cf Serrani (1998), os estudos ora apresentados estão alinhados com a Análise do Discurso Francesa e buscam repensar a produção do discurso em segundas línguas. No encontro com a L2, o sujeito, ao tomar a palavra, toma um lugar que dirá respeito à relação de poder (o sujeito assume uma posição enunciativa). Nesse processo, trata-se de identificar momentos de interpretação enquanto atos de tomada de posição, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados.

A escolha por esse programa justifica-se pela sua abrangência e afinidade com as dimensões social e afetiva também relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, como explica a autora,

A contribuição específica da proposta AREDA se fundamenta em que a abordagem não está centrada na descrição de atitudes (conscientes), mas no estudo da construção intra e interdiscursiva de posições de sujeitos em diversos contextos sociohistóricos de encontros com segundas línguas e culturas (SERRANI, 1998, p. 146-147).

A seguir, apresentamos o contexto da investigação, o *corpus* e a análise dos dados, o perfil das participantes da pesquisa e os questionários (docentes e discentes).

2.2 O contexto da investigação

Neste capítulo, discorreremos sobre aquilo que estamos chamando de aspectos molares da nossa pesquisa, melhor dizendo, molar no sentido deleuzo-guattariano, o qual se refere às multiplicidades extensivas, divisíveis, seguindo uma lógica arborescente, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida.

Nos moldes da cientificidade moderna, esta pesquisa poderia ser identificada como de cunho qualitativo, analítico-descritivo e interpretativo, envolvendo como participantes alunas e professoras de LI do Ensino Médio. Conforme Godoy (1995), os estudos qualitativos têm como característica básica a melhor compreensão do fenômeno estudado no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Essa modalidade de pesquisa auxilia não só o entendimento dos questionamentos alavancados, como também a produção de conhecimentos valiosos para o contexto acadêmico e para prática pedagógica. Segundo Telles (2002):

a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (p. 102).

No nosso caso, buscamos encontrar respostas para as seguintes perguntas, que retomamos de nossa introdução:

- 1 - Como esses alunos são afetados pela prática de produção oral em LI?
- 2 - Como os professores e alunos discursivizam o ensino de LI nesse contexto?

3 - Diante desses dois posicionamentos discursivos (alunas e professoras), como podemos compreender os processos de ensino-aprendizagem da língua acontecendo no contexto analisado em termos de afetos, no sentido espinosano e como isso contribui para as reflexões e teorizações na área de Linguística Aplicada?

E também verificar se, como uma característica arborescente em processos de aprendizagem da LI, a fala está relacionada ao medo. Entendemos que a hipótese e as perguntas de pesquisa, em um processo cartográfico, poderiam ser consideradas como possíveis limitações ao próprio movimento cartográfico, que deve ocorrer sem caminhos e amarras predeterminadas. Contudo, em um trabalho científico, como esta dissertação, o modelo arbóreo de pesquisar é também basilar tanto quanto o movimento cartográfico, que já é parte dos nossos afetos teóricos na nossa posição de cartógrafas, e entendemos que as perguntas e a hipótese são como ponto de força em nossa própria cartografia, momentos decisivos e de potência para o início da nossa pesquisa.

Tendo isso em vista, analisamos o processo de ensino e aprendizagem de alunas e professoras e sua relação com a LI por meio de seus discursos e a partir da memória discursiva e do percurso social no qual se projeta.

Esta pesquisa foi aplicada em uma escola pública da cidade de Uberlândia, por meio de questionários enviados a (2) professoras de LI e (2) alunas maiores de idade do Ensino Médio, pelo maior tempo de contato com a LI e também por estarem no último ano do ensino básico.

Algumas alunas estão na escola pública pesquisada desde o sexto ano do ensino fundamental, quando tiveram o primeiro contato com LI. A partir desse ano escolar, o alunado têm duas aulas por semana de 50 minutos cada, e assim é até o final do Ensino Médio. A LI é uma língua pouco falada nas salas de aula, porque os alunos não veem sentido em aprender, porque grande parte acha que não vai ter nenhuma valência para sua vida profissional, porque muitos param de estudar no final do ensino médio.

Alguns entraves como a falta de um livro didático adequado à realidade do educando e de recursos midiáticos impedem o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Os professores tentam equilibrar a 'falta' com atividades mais lúdicas como: músicas, jogos, filmes, trabalhos em duplas, desenvolvimento de projetos, mas sempre esbarram na escassez

de recursos²⁷ (computador, *datashow*, acesso à internet, etc.) próprios da rede pública de ensino.

Outro entrave está na falta de percepção de alguns alunos/alunas em relação à importância da LI e isso acaba por afetar a sua formação. Fazer um trabalho reflexivo, com eles/elas desde o sexto ano do ensino fundamental, poderia ser um dos caminhos possíveis para entenderem a importância de aprender LI para a sua formação social, cognitiva e profissional.

Nesta pesquisa, convidamos as duas professoras de LI do turno da manhã e duas alunas maiores de idade, devido à dificuldade em obter o contato e a autorização dos pais/responsáveis legais de outros alunos menores de idade por causa da pandemia Covid-19, no período em que esta pesquisa foi desenvolvida. O convite à participação foi enviado pela diretora da escola, em formato de *e-mail*, contendo a descrição da pesquisa e o contato da pesquisadora para que quem se interessasse pudesse combinar o recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, as orientações para a gravação das respostas e o questionário. Das pessoas convidadas, 02 (duas) alunas do Ensino Médio da referida escola, e 02 (duas) professoras aceitaram participar.

Os questionários, contendo perguntas abertas sobre o ensino/aprendizagem e sobre a relação pessoal com a LI, foram respondidos pelas participantes oralmente, em gravação no formato de arquivo de áudio MP3. Esse tipo de resposta, de voz gravada, como ora compreendemos, preservaria mais a característica informal dos relatos, o que se prefere no modelo de dados de pesquisa da proposta AREDA. As gravações foram feitas por cada participante em suas casas, nos momentos que lhes convieram e com utilização de seus próprios equipamentos, tais como o telefone celular ou computador. Convém mencionar que a atividade de responder as perguntas dos questionários não tomou muito tempo. Estimou-se que os participantes gastaram, no mínimo, 5 minutos e, no máximo, 30 minutos.

Na análise de dados é possível encontrar os diferentes aspectos de ensino-aprendizagem de LI e as diferentes maneiras de as pessoas participantes se relacionarem com a LI e os afetos envolvidos, de forma a possibilitar a compreensão da realidade do ensino-

²⁷ Cf Salum (2012, p. 115) Como consagração máxima da globalização e do capitalismo (pós-)moderno, as novas tecnologias suscitam novas demandas e aprofundam carências, uma vez que esses professores se encontram subordinados aos ditames de uma lógica do desenvolvimento tecnológico que sugere e intensifica a obrigatoriedade de uma participação, mesmo que tardia ou sem assiduidade e comprometimento.

aprendizagem de LI na escola pública. A análise é feita a partir das transcrições²⁸ que fizemos das gravações.

2.3 O *Corpus* e Análise dos Dados

Como explicamos nas linhas anteriores, o propósito de aplicarmos o questionário para as participantes da pesquisa foi compreender como o ensino-aprendizagem de LI foi discursivizado por elas. Explicamos, em nossas orientações, que poderiam fazer a gravação de áudio de suas respostas no seu tempo, da maneira mais confortável, em um lugar calmo, tranquilo e quando estivessem sozinhas. Nessa conjuntura, o nosso intuito era captar os efeitos de sentidos emergidos de seus dizeres, com as tensões, subjetividade e ideologia. As gravações totalizaram quatro horas e dezenove minutos.

Para a realização de nossa pesquisa, utilizamos dois questionários (adaptados da proposta AREDA):

- o questionário enviado para as professoras continha 15 perguntas.
- o questionário enviado para as alunas continha 22 perguntas.

Tanto professoras quanto as alunas deveriam responder as perguntas seguindo as seguintes orientações:

1. Para responder ao questionário, não é necessário se identificar.
2. As respostas ao questionário devem ser respondidas por você, oralmente, e gravadas em um único arquivo de áudio.
3. Você pode responder o questionário em sua própria residência, no momento em que lhe for mais conveniente.
4. Peço que você faça uso de seu próprio telefone celular ou de um computador em sua casa para gravar as suas respostas em formato MP3.
5. As perguntas devem ser respondidas em português.
6. Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
7. Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
8. As perguntas não precisam ser respondidas na sequência apresentada no roteiro. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
9. Em alguns momentos, você poderá sentir na sua fala, a ocorrência de repetições e até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não edite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada nos modos de dizer e não no conteúdo informacional de suas respostas. Adiantamos que em nossa pesquisa, nenhum dos participantes é identificado.

²⁸ No processo de transcrições, utilizamos os softwares: Express Scribe Transcription, Voice Note II e Amberscript escolhidos pela facilidade de acesso aos áudios via teclado e, também por serem gratuitos, estes aplicativos nos auxiliaram muito para materialização dos depoimentos.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, seus nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios garantindo-lhes o anonimato.

Para as transcrições dos áudios, foram usados os seguintes *softwares*: *Express Scribe Transcription*, *VoiceNote II* e *AmberScript*. Além destas, as convenções de transcrições foram adaptadas de Nascimento (2020) e serviram de apoio técnico para marcação dos tempos de pausas, hesitações, entonações que surgiram durante a análise.

A análise dos dados é feita sob a perspectiva da AD, na qual o sujeito falante é sempre atravessado pelo discurso do outro/sujeito que o antecede. A linguagem está situada neste terreno como algo “sempre-já-lá”, anterior ao sujeito e não inerente à natureza humana, externa a todo sujeito falante (GADET; HAK, 1997).

Segundo Pêcheux (1988), o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina, assim, ele não é autor do seu discurso, mas alimenta o equívoco de sê-lo. O sujeito ao ser interpelado pela ideologia se torna assujeitado a uma condição que está fora de seu controle, ou seja, ele não é senhor de si mesmo, ele é capturado pela língua e se torna sujeito a ela, para se transformar no sujeito da língua (ORLANDI, 2007).

Para compreender o processo de enunciação dos sujeitos da pesquisa sobre a LI, nós levamos em conta os dois níveis de análise propostos por Serrani (1998) e Pêcheux (1988), a saber: (1) o intradiscurso, em que examinamos a enunciação feita pelas participantes da pesquisa num dado momento, em relação ao que se disse antes e se dirá depois, tendo como eixo o sentido produzido pela e na enunciação, e (2) o interdiscurso, matéria-prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas, pois ele não é a origem de seu dizer, sempre remete a uma formulação anterior e exterior, que dá origem a um sentido construído pelo enunciado. Analisamos um sujeito que se constitui sujeito de linguagem na história e, ao produzir sentido, o faz numa injunção ideológica (AMADO, 2018). Logo, pretendemos explorar como os enunciados se inserem nas CP determinadas pelas formações discursivas em um dado momento histórico.

As perguntas do questionário para perfil de professora de língua inglesa foram as seguintes:

1. Como acha que a língua inglesa deveria ser ensinada nas escolas brasileiras? Justifique.
2. Por que você escolheu ser professor de língua inglesa?
3. O curso de Letras que você cursou atendeu às suas expectativas? Poderia fazer alguns comentários? Dar sugestões?
4. Você conversa com outros falantes da língua inglesa? Com que frequência? Acha isso importante? De onde eles são? Sim/Não. Justifique.
5. Você poderia descrever um pouco a sua prática pedagógica na escola pública?

6. Para você, a atual proposta de mudança educacional (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) representa um desafio para os professores das escolas públicas? Sim/Não. Justifique.
7. Sobre as suas condições de trabalho, você acha importante discutir, refletir e escolher com os alunos os conteúdos que serão abordados no decorrer do ano? Sim/Não. Justifique.
8. Ainda sobre as condições de seu trabalho, você acha que o professor deve problematizar temas de importância social (e.g.: racismo, violência, exclusão etc.) em suas aulas ou deve se abster de tocar nesses assuntos? Sim/Não. Justifique.
9. Você possui algum outro tipo de contato com a língua inglesa fora do seu ambiente de trabalho? Explique.
10. Em sua opinião, para ser um bom professor é necessário ter vivido/ ter feito algum curso/ter tido experiência no exterior? Justifique sua resposta.
11. Quais características você mais admira num profissional LI? Quais você mais desaprova? Poderia falar um pouco a respeito?
12. Sobre os modelos de ensino-aprendizagem propostos por especialistas da Inglaterra e dos Estados Unidos, você acha que a reprodução destes modelos no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas nossas escolas públicas no Brasil é adequada e tem sido bem sucedida?
13. Você acha que nossos alunos na escola pública têm medo ou insegurança para falar a LI? Justifique sua resposta.
14. A escola em que você trabalha lhe dá acesso a equipamentos e internet para o desenvolvimento das suas aulas?
15. Como você acha que a língua inglesa deve ser ensinada na escola pública?

Já o questionário enviado para o perfil aluna continha as seguintes perguntas:

1. Fale quantos anos você tem e com qual idade teve seu primeiro contato com a língua inglesa.
2. Fale sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa deste o primeiro contato com a língua.
3. Você poderia relatar alguma experiência significativa das aulas de língua inglesa até o momento?
4. Você já buscou outro(s) curso(s) de língua inglesa fora do contexto escolar? Se afirmativo, fale sobre a sua experiência.
5. Como você avalia seu aprendizado de língua inglesa na escola pública até o momento?
6. Que tipos de contato com a língua inglesa você possui fora do ambiente escolar? Como você os descreveria?
7. Você já utilizou ou utiliza algum meio não institucional para sua aprendizagem de língua inglesa? Como por exemplo: música, jogos eletrônicos, aplicativos...
8. Descreva a sua relação com a língua inglesa quanto às práticas de ouvir, falar, ler e escrever.
9. Você já teve/tem oportunidade de falar, conversar ou mesmo ler em voz alta algum texto em inglês em público? Como se sentiu/sente?
10. Quais são as melhores lembranças que você tem da língua inglesa?
11. O que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa?
12. Em sua opinião, é importante que o professor de língua inglesa tenha alguma vivência ou experiência no exterior?
13. Como você definiria aprender língua inglesa?
14. Você utiliza algum meio (aplicativo/dispositivo) para se manter em contato com a língua inglesa?

15. Como aprendiz de língua inglesa até o momento, você tem ou teve alguns professores (nomes fictícios) que marcaram o seu processo de aprendizagem da língua inglesa? Comente.
16. O que você sente quando ouve outras pessoas falando inglês, seja pessoalmente, em filmes, noticiários, conferências ou qualquer outro meio?
17. O que seria, para você, atingir um nível ótimo de aprendizagem da língua inglesa? Como esse nível poderia ser atingido?
18. O que é mais difícil para você: ler, falar, escutar ou escrever a língua inglesa? Por quê?
19. O que é mais fácil para você: ler, falar, escutar ou escrever a língua inglesa? Por quê?
20. Há alguma atividade nas aulas de língua inglesa que você gosta mais?
21. Quais atividades você acha que eram melhores para você aprender inglês?
22. Em sua opinião, quais atividades, fora do contexto escolar, foram importantes para você ou te ajudaram mais para aprender melhor a língua inglesa?

2.4 O Perfil das Participantes

O perfil das participantes da pesquisa foi elaborado a partir de alguns aspectos observados na coleta de dados, que aconteceu no segundo semestre de 2020. Ressaltamos ainda que ao enunciar no roteiro AREDA, as próprias participantes escolheram seus nomes fictícios. Primeiro iniciamos com o perfil das duas professoras, logo em seguida, o perfil das duas alunas pesquisadas:

Lisa: 32 anos, se interessa muito pela educação pública do país e tem uma vontade interna de fazer a diferença, de levar o aluno da escola pública a ter o mesmo nível do aluno da escola particular.

Seu desejo é que todos os alunos cheguem numa universidade pública com o mesmo nível de competitividade de um aluno de escola particular, que tem acesso a cursos particulares de línguas e que tem acesso, enfim várias mídias.

Roberta: 28 anos, escolheu ser professora de inglês desde o seu primeiro contato com a língua inglesa. Ela sente muita afinidade por esta língua e quando era aluna sempre se destacava nas aulas e acabava por ajudar seus amigos. Sua mãe sempre foi uma grande incentivadora e conforme ela foi conhecendo mais da área das Letras, mas foi se apaixonando. Ainda quando adolescente resolveu que se formaria em Letras, porque gostava muito de literatura e das línguas estrangeiras, e acabou por optar pelo curso de Letra Inglês.

Flávia: Tem 18 anos, teve seu primeiro contato com a língua inglesa por meio de músicas internacionais. Ela já teve muitos professores de língua inglesa, porque mudou bastante de

escola. Se interessa muito pela língua inglesa e tem vontade de aprender mais, assim como o português. Quer ser bilíngue e fluente porque, segundo ela, acha que se atingir esse nível, ela ficaria muito contente, porque a língua inglesa é uma língua universal, muito importante para usar em viagens e no trabalho.

Juliana: Tem 18 anos e seu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola pública. Ela gosta de aprender com jogos e músicas, e gosta de cantar em inglês. Ela quer ser fluente para conversar com outros falantes de LI sem “gaguejar”, ser capaz de assistir um filme sem ter que ler a legenda. Diz que teve bons professores de LI que deixaram muitas lembranças boas, mas ela acha que o governo do Estado deveria investir mais na educação, dar condições aos alunos de aprender melhor, melhorar as salas de aula para o professor dar aulas usando o computador junto com os seus alunos e aumentar o número de aulas de LI para os alunos se preparem melhor para entrar na universidade.

A seguir, apresentamos o movimento cartográfico que orienta o nosso trânsito entre os modelos que se alternam ao longo do texto: (1) de raiz pivotante/árvore e (2) de rizoma. As ligações que vamos estabelecendo entre os diferentes materiais e aportes teóricos.

CAPÍTULO 3
CARTOGRAFIA DO *CORPUS*

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.

Gilles Deleuze

Ao tratarmos da relação dos sujeitos com a L2, apropriamo-nos de uma concepção de linguagem baseada nos princípios da AD, ou seja, uma concepção que não é abstrata, na qual o sujeito é posição-efeito de regularidades enunciativas historicamente constituídas, possuidor de um inconsciente, e também a olhamos pelo ponto de vista do pensamento rizomático, a partir do qual entendemos que a língua tem como regra a variação e a possibilidade de transformação. Tendo o enunciado como unidade de análise discursiva, buscamos compreender nos enunciados de nosso *corpus*, os gestos de interpretação das participantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI. Diante disso, analisamos, dentro das regularidades enunciativas a que chegamos, o que identificamos como arborescências, mas não desconsiderando que possam ocorrer transformações, aspectos não imaginados ou previstos, respeitando assim tanto a orientação da proposta AREDA quanto a perspectiva rizomática que empreendemos nesse trabalho. Em nossa análise, baseadas nas regularidades enunciativas, observamos um jogo dialógico entre várias posições discursivas, contudo, por ora iremos nos restringir, prioritariamente, entre as duas posições discursivas: professora e estudante, que apresentam arborescências e transformações acontecendo em alguns momentos de expressão de sentimentos e/ou ideias.

Nossa exposição se dará pela retomada de excertos das respostas das pessoas participantes da pesquisa, já organizada conforme nossos agrupamentos de sentidos e ideias. Cada resposta foi considerada uma sequência discursiva²⁹ e foi numerada. Além disso, junto a cada SD, informamos o nome de quem a enunciou.

3.1 Os aspectos arborescentes

3.1.1. “As falhas e faltas” no sistema educacional

Consideramos que os aspectos arborescentes podem estar mais expostos nas respostas das professoras ao discorrem sobre as precariedades das escolas e ao objetivarem discursivamente o ensino e o professor de LI da escola pública. Todavia, a arborescência por vezes está também presente nos dizeres das alunas. O sentimento de falha e de falta faz parte da memória discursiva das professoras, um já dito que carregam deste o início de sua prática pedagógica, ao se depararem com a realidade da escola pública. Esta incompletude, que as professoras trazem de suas práticas pedagógicas, é uma característica da imaginação do ser

²⁹ Doravante mencionada como SD.

finito que necessita da completude. Em razão disso, elas criam desejos inadequados, mirando em conceitos universais de ensino/escola. Esses desejos viram buscas intermináveis, porque eles nunca se materializam. Vejamos as expressões marcadas pelo uso dos adjetivos (efetivo, eficaz, dinâmica, lúdica natural, funcional), precedidos ou não por advérbios de intensidade (mais) para qualificar a escola/o ensino, e seguido de um verbo/sintagma verbal no futuro do pretérito (deveria e poderia), como nos excertos das SD1, SD3 e SD4, em que grifamos tais ocorrências:

(SD1) Liza: A língua inglesa para ser **ensinada** nas escolas brasileiras de maneira **mais efetiva, mais funcional, éh... deveria haver** uma mudança em toda a infraestrutura da parte física da escola, e também da parte organizacional, assim, de éh... de horário de aulas, éh assim, a gente **poderia** ter um espaço como por exemplo... um laboratório de língua inglesa, né? para cada professor eu vejo assim. Eu acho que dessa forma a gente **poderia** levar para os alunos imagens, áudios, vídeos, né? para que esse ensino da língua estrangeira fosse mais interessante né [...].

(SD2) Liza: pergunta 15 Ah! Eu acho que a língua inglesa **deveria ser ensinada** na escola pública, de maneira **mais natural**, menos gramatical, menos conteudista, né, **mais lúdica, mais dinâmica**, ih, **deveria estar presente** na escola pública, deste ali do ensino fundamental, do Ensino Fundamental, desde o começo

(SD3) Roberta: [...] eu acredito que a língua inglesa, ela **deveria ser ensinada no Brasil, como é em outros lugares, em outros países, por exemplo, como na Europa ou até mesmo outros países aqui da América do Sul.** [...] eu acredito que **o ensino** de língua inglesa nas escolas aqui **deveria ser** priorizado de uma maneira **eficaz**, na qual os alunos saíssem do terceiro ano do ensino médio fluentes, porque se a gente for parar pra pensar, eles têm contato com a língua inglesa, éh, desde uh, uh sexto ano, que é a antiga quinta série, até o terceiro colegial.

(SD4) Roberta: [...] eu acho assim, há muito trabalho a ser feito, pra que o **ensino** de língua inglesa seja **eficaz** na escola pública, a educação como um todo tem também que estar funcionando bem.

(SD5) Juliana: [...] Éh, fiquei com um pouquinho de vergonha de falar, mas, ao mesmo tempo eu me senti com mais vontade de aprender para **poder falar certinho**, né, para não ter erro.

As palavras “efetiva”, “eficaz”, “funcional” precedidas do advérbio de intensidade “mais”, afirmando algo que “poderia” ou “deveria” ser, e a expressão “falar certinho” se constituem pelo discurso da falta e da falha de uma educação linguística mais expressiva e que está apta para preparar os alunos da escola pública. Segundo Brito & Guilherme (2017), esses discursos acabam por se tornar uma verdade que esconde aspectos divergentes e enfrentamentos constitutivos da relação sujeito-linguagem-tecnologia e também colonizado. Um sujeito social refratado pelo seu inconsciente, cindido e fragmentado, que se posiciona discursivamente ao ser interpelado pela língua(gem) que lhe é exterior, pois a língua(gem) capta o sujeito que diz e o sujeito que é dito, tornando-o como um sempre já-sujeito.

Para as autoras, os dizeres refletem e refratam signos ideológicos que são construídos a partir do movimento dos sentidos na história. E investigar as representações construídas na e pela linguagem implica que precisamos compreender o funcionamento da malha discursiva na qual os sujeitos se inscrevem para (se)significar. Assim, o discurso pedagógico das professoras é percorrido pelo discurso da falta (BRITO E GUILHERME, 2017), reflete vozes sociais, econômicas, políticas e ideológicas em consonância com as diretrizes globais e capitalistas do mercado atual, que exige que os profissionais da educação sejam qualificados, inovadores, versáteis e flexíveis, apagando os embates e tensões constitutivos das relações que se dão entre os sujeitos na e pela linguagem. O discurso da falta está relacionado à infraestrutura da escola, à limitação de acesso aos recursos tecnológicos e à situação de fragilidade social dos e das estudantes.

Nas enunciações tanto de Liza quanto de Roberta, elas se constituem em sujeitos de falta, sempre à espera de um ensino de LI suportado em condições de infraestrutura ideais no que se refere ao acesso a equipamentos e internet e a condições físicas melhores (e.g.: salas com janelas e ventilação adequada) e mesmo à correspondência entre suas expectativas de retorno e participação do alunado nas aulas. A responderem à pergunta “Como você acha que a língua inglesa deve ser ensinada na escola pública?”, Liza e Roberta objetivam

discursivamente a escola e o ensino de língua inglesa e remetem também para um desejo de perfeição, contudo, esbarram na constatação de uma sempre falta, porque as condições físicas e estruturais nunca são completas e porque se deseja uma mudança estrutural, como nos excertos que recortamos de SD5, SD6, SD7 e SD8:

(SD6) Liza: A língua inglesa para ser ensinada nas escolas brasileiras de maneira mais efetiva, mais funcional, éh... deveria haver **uma mudança em toda a infraestrutura da parte física da escola e também da parte organizacional, assim, éh ... de horário de aulas.**

(SD7) Liza: Éh... essas mudanças educacionais que na verdade **nunca são mudanças estruturais, fundamentais...**, ah, como é que eu posso dizer...São sempre mudanças superficiais né, ih que realmente não, não **mudam a estrutura que deveria ser mudada né, e acaba sendo mudanças ineficazes**, sabe?

(SD8) Roberta: Completamente não. **Não tem sido bem-sucedido.** Porque se a gente fosse imaginar, que fosse bem-sucedido esses modelos, essas teorias que a gente estuda na ...Quando está fazendo o curso de letras né, para aqui para pensar comigo, o aluno tem contato com a língua inglesa do sexto ano ao terceiro ano do ensino médio. [...] São mais ou menos seis anos estudando inglês, duas vezes na semana 50 minutos. Se for para pensar, isso equivale a um cursinho de línguas, porque o aluno não sai fluente? Não sai falante de língua inglesa, da escola? É porque tem sido **ineficaz** [...]então, **NÃO!** Definitivamente não está dando certo! Mas, eu acredito que isso vai mudar dentro da língua inglesa. **Tem que acontecer não só mudança na disciplina que eu ministro, mas, tem que ter uma reforma total na educação brasileira, no modelo de educação que a gente tem aqui nosso país.** Eu acho que quando tudo isso mudar, tudo vai deslanchar.

(SD9) Roberta: [...] eu acho para que isso acontecer, como eu disse em respostas anteriores, na língua inglesa **tem que haver uma mudança**, éh, **de uma forma geral na educação, no nosso modelo estrutural.** Eu acho

que as autoridades deveriam investir mais na educação, a escola pública deve, deveria ter passado por uma **reforma gigante em relação à estrutura física**, em relação a investimento, tanto investimento no docente quanto no discente [...].

3.1.2 Corpo e mente – uma pluralidade simultânea na aprendizagem

Na segunda parte da *Ética*, intitulada “A natureza e a origem da mente”, Spinoza, nas definições 1 e 3, fala sobre o corpo e a mente:

1. “Por corpo compreendo um modo que exprime, de uma maneira definida e determinada, a essência de Deus, enquanto considerada como coisa extensa”.

3. “Por ideia compreendo um conceito da mente, que a mente forma porque é uma coisa pensante”.

Explicação. “Digo conceito e não percepção, porque a palavra percepção parece indicar que a mente é passiva relativamente ao objeto, enquanto conceito parece exprimir uma ação da mente”.

Certamente, a união entre a mente e o corpo pressupõe uma relação de simultaneidade e de igualdade da potência entre modos finitos da Substância, contudo, cada atributo tem uma origem diferente do outro:

i) o atributo extensão dá origem às leis da natureza física e aos corpos.

ii) o atributo pensamento dá origem às ideias, sua ordem e encadeamento.

Talvez isso se deva ao fato de que o ser humano, como um modo finito, por meio da extensão, é um corpo e por meio do pensamento é uma ideia ou mente. Entre corpo e mente não pode existir uma relação hierárquica na qual a mente seria superior ao corpo. É evidente que extensão e pensamento são duas atividades simultâneas que se expressam em corpos e mentes.

O corpo, para manter a sua integridade, sai do estado em que se encontra e vai em busca da diferença. Yonezawa (2015) assevera que a primeira potência do corpo é padecer a ponto de nos dar um problema, ser diferença ao pensamento, ser um enfrentamento a ele. E completa ao expor que,

encontramos nos afetos os primeiros indícios de que é no corpo que se realiza uma ética, um nível de potência e, desse modo, uma forma de conhecimento irreduzível às ideias representativas que temos. A força de transportar o problemático ao pensamento é uma potência do corpo, é a primeira questão do conhecimento. (YONEZAWA, 2015, p. 190).

É provável que a precariedade das escolas, do ensino de LI e das condições de trabalho de maneira geral se transformou em um problema afetando o corpo e a mente, cingindo o professorado a crenças e limitações. Conseqüentemente, a mente neste momento fica incapacitada de ter um conhecimento verdadeiro de si e de seu corpo, porque está presa no imaginário desajustado que impede a potência do corpo em transpor o problemático. É possível notar isto nas proposições de Liza e de Roberta marcadas pelas palavras “insalubres”, “não são as melhores”, “ergonomicamente”, “péssima”, “inquietos e inquieta”, “ineficaz e inviável”, etc. Vejamos as SDs a seguir:

(SD10) Liza: [...] **as condições de trabalho né, não são os melhores né,** tanto que a gente não tem acesso, ah, ah, por exemplo, **a Datashow né, a equipamento de áudio e vídeo em todas as turmas,** ih como a gente tem, né, no meu caso são 14 turmas atualmente, ih, cada aula tem 50 minutos, fica inviável por exemplo, levar os alunos pra uma sala de vídeo, levar os alunos, todos os alunos em todas as aulas, em todos os horários né. Ih, isso dificulta muito. **Éh, as condições de trabalho né, são às vezes, a gente pode dizer que são insalubres né, ergonomicamente falando,** as salas têm uma **péssima** acústica, uma **péssima** ventilação, **os alunos ficam inquietos, a gente fica inquieta,** ih, acho que isso não contribui na nossa prática docente no dia a dia.

(SD11) Liza: [...] a escola que eu trabalho dá acesso a equipamentos, mas não na quantidade que a gente necessita mesmo. Eu trabalho na escola muito grande, que se eu não me engano são 1500 alunos no turno da manhã, e a gente tem uma sala de vídeo, uma sala né, um laboratório para tantas turmas de tantos alunos, realmente, éh, acaba sendo...**ineficaz e inviável** né, pra, pra atender ainda mais no caso da língua inglesa e da língua estrangeira de maneira geral. **O que a gente precisa, éh, precisaria ou seria melhor que a gente tivesse acesso equipamento e internet praticamente em todas as aulas né?** Éh, então existe, tem acesso, mas não na quantidade da maneira ideal.

(SD12) Roberta: [...] como professora, eu acredito que o problema não é que o ensino de língua inglesa no Brasil é **ineficaz**, ou que os professores são ruins. Eu acho que a questão ela vai... Éh, o buraco é mais embaixo, ela vai além disso. Eu acredito que o ensino, a educação no Brasil como um todo, em todas as disciplinas é muito **ineficaz**, o sistema ainda é muito falho, um país tão grande, cheio de riquezas, né. O Brasil é um dos países, um dos maiores produtores de alimentos do mundo.

(SD13) Roberta: [...] bom, é já tenho cinco anos que ministro aulas no ensino público, é **uma situação bem desafiadora**, porque... cada ano estou numa escola diferente, porque trabalho com contrato e assim, tem escola que não tem o básico do básico, que não tem nem janela [...]

Possivelmente, são corpos dependentes das TCIs (tecnologias da comunicação e informação), como nas SDs acima, como se estas fossem a solução para todos os problemas do ensino-aprendizagem de LI. O discurso tecnológico atravessa os dizeres do professorado como algo extraordinário, da ordem da completude e transcendental para elas e o alunado. Também são corpos pensantes e reflexivos, corpos marginalizados, talvez até impedidos de ter acesso a uma educação básica, sempre em busca do “poder falar certinho”, como um falante estrangeiro. Supostamente, são corpos que buscam um equilíbrio constante consigo mesmo (com as partes integrantes de seus corpos) e com outros corpos (relação externa), em uma relação puramente existencial, dado que o corpo forma as imagens de si mesmo a partir da maneira como ele é afetado pelos demais corpos e da maneira como ele afeta outros corpos (CHAUI, 2019, p. 149).

Conforme Spinoza, “a mente capta muitas coisas e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado” (ÉTICA II, prop. 14). Vejamos nas SDs abaixo os dizeres das professoras marcados pelo substantivo feminino **marginalização**, destacando a vulnerabilidade de uma classe, e pelos verbos **pensar, achar, perceber, exigir, acreditar e trazer**, demarcando tanto a prática pedagógica do professorado quanto os modos de ensinar do sistema público da educação básica.

(SD14) Roberta: Ih também, além de ter essa questão da **marginalização do aluno**, têm escolas assim, que infelizmente não dispõe dos recursos

tecnológicos que a gente precisa para ministrar uma boa aula, você não tem esse apoio desse aparato estrutural. Por exemplo, a escola em que estou ministrando aula este ano, ela tem uma estrutura física muito boa, mas mesmo tendo uma estrutura física muito boa, as salas de aula que eu ministro aula não têm nem janela. Então, **eu fico pensando, uma escola cuja sala de aula nem janela tem, como esta escola vai me fornecer recursos tecnológicos para eu trabalhar uma aula mais moderna num contexto mais atualizado?**

(SD15) **Roberta:** [...]Éh, **eu acho que o ensino de língua inglesa**, no meu ponto de vista, seria o ideal para o Brasil, não é só o ensino de língua inglesa, mas a educação como um todo, de todas as disciplinas. Éh, **o modo de ensinar, ele mudou no papel, eu percebo que ele mudou no papel**, porque eu venho de uma formação recente e as teorias que você vê na faculdade, nas pós-graduações são lindas, são maravilhosas, mas, quando você vai para uma escola pública, que nem janela na sala tem, aí você tem quase cinquenta alunos com pouquíssimo recurso, male male você tem um bom livro didático, e aí, na teoria **ele te exige o ensino todo tecnológico**, aí você vê que **o buraco é mais embaixo!** Que a questão ela vai muito além do que tudo, que as teorias, do que é falado no papel. Então, **eu acredito assim**, que deveria ser ensinado em comparação com outros países, melhores desenvolvidos, só que para isso acontecer na língua inglesa, tem que ter uma mudança na educação como um todo e na forma de pensar no nosso próprio país.

(SD16) **Roberta:** A escola que estou trabalhando este ano tem recursos tecnológicos sim, porém, pelo tamanho da escola e pela quantidade de professores, os recursos são poucos, que acaba que **traz uma certa frustração**, porque às vezes, você programa a aula para aquele dia e aí não tem o equipamento disponível, ih, as vezes a internet não funciona ou o recurso tecnológico. Ih, até você conseguir resolver o problema, a sua aula já foi embora.

Já na próxima SD, corpo e mente são passionais juntos ao serem capturados pela perspectiva neoliberal, que categoriza os corpos por meio dos signos “clientelas” e “marginalizados”, possivelmente, corpos desvalorizados, corpos desafiados para ir além de sua função:

(SD17) Roberta: [...] Éh já aconteceu de atender escolas com **clientelas** mais carentes, assim, situações gravíssimas de risco, como por exemplo, alunos bem marginalizados que não veem sentido de estarem ali na escola [...] Mas o que eu vejo de mais dificuldade, o que eu vejo, assim, de mais difícil, mais desafiador em relação ao ensinar ... Éh, na rede pública é a questão da falta de incentivo que a gente tem da estrutura física, **o descaso que o governo tem em relação a profissão do professor, a desvalorização do salário, as péssimas condições de trabalho**, junta com as condições da clientela, na maioria das vezes você vai para lugares **marginalizados**, então, é bem delicado.

Certamente, os pensamentos e reflexões do professorado estão relacionados aos problemas estruturais da escola e também em consideração aos problemas socioeconômicos sistêmicos do Brasil em comparação com os países do norte global. Por via da expressão **o buraco é mais embaixo** (SD14) e **ser um país de primeiro mundo** (SD17), poderíamos compreender a argumentação que Roberta, principalmente, faz sobre a falta de investimento em educação, sendo a falta, portanto, não apenas relacionada a políticas e condições locais, mas globais no que se refere à manutenção da escola pública e incentivo à docência como nos países no norte global:

(SD18) Roberta: Bom! Éh, eu acho assim, que o Brasil ainda está muito longe de ser **um país de primeiro mundo**. Mas, no mundo, imaginando um mundo ideal, onde a educação fosse priorizada, coisa que ainda é muito diferente da nossa realidade [...].

(SD19) Roberta: [...] Éh, tanto a questão estrutural, como a questão do material, **eu acho o material bem inadequado para a realidade dos alunos**. Envolve a questão dos professores também, envolve a questão de termos salas de aula superlotadas e todas as outras questões que eu disse

anteriormente, como **falta de incentivo** em relação à carreira docente, **falta de estrutura física e recursos tecnológicos** [...]

A crítica às condições da educação pública no Brasil é feita também com a menção e comparação com sistemas escolares de outros países, objetivados como “primeiro mundo” (SD18) e com a iniciativa privada, que representaria um modelo melhor estruturado de ensino. Evidentemente, um discurso colonizado está presente nas instituições educativas em seu formato e orientação neoliberal. As SDs das professoras nos permitem pensar que elas continuam a produzir discursos que fortalecem ainda mais estas diferenças e as desigualdades sociais e culturais, favorecendo a subordinação dos países periféricos aos centros dominantes, como na SD20, abaixo:

(SD20) Liza: Respondendo à questão 2. Eu escolhi ser professora de língua inglesa porque me interessa muito a educação pública, éh, aqui no país. Ih, há uma vontade interna de fazer a diferença e de levar aos alunos, principalmente desse público né, de escolas públicas, éh, o interesse de levar educação mesmo, ih, ih contribuir para que eles cheguem numa universidade pública com o mesmo nível né, no mesmo nível de competitividade de um aluno, por exemplo, de **escola particular que tem acesso, ah, ah, enfim várias mídias né, que tem internet, enfim, que tem mais condições de aprender uma língua estrangeira do que o perfil dos alunos de escolas públicas.**

Gostaríamos de ampliar um pouco mais a questão da precariedade atribuída à escola pública anteriormente, na qual o professor fica objetivado também como um sujeito faltante, não pela falta de comprometimento com a prática pedagógica ou por não ter didática para ensinar, mas por falta de infraestrutura e tempo de aula (laboratório, computadores, horário adequado ou internet) que lhes deem melhores condições de trabalho.

Diante disso, Liza e Roberta também acabam se referindo às suas aulas e aos conteúdos trabalhados como incompletos ou não tão motivadores quanto gostariam, o que

seria também uma falta ao nível da imaginação³⁰ de suas atuações docentes, ideias inadequadas expressas no verbo “conseguisse” na SD21, atribuído à figura docente, verbo que tanto afirma que não se consegue, quanto que se desejaria que fosse possível, e no elenco de características que surgiriam dessa completude, como “alunos mais interessados e motivados” e “resultado melhor, bem melhor” (SD21) e pelo motivo de, como aponta Roberta, a LI, bem como a educação formal, de maneira geral, às vezes não terem lugar ou função na vida do alunado, já que o que contaria seria o evento de ir para a escola, e não necessariamente ir para estudar (SD21 e SD22):

(SD21) **Liza:** [...]eu vejo assim. Eu acho que dessa forma a **gente poderia levar** para os alunos imagens, áudios, vídeos né, para que esse ensino da língua estrangeira fosse mais interessante né, ih, a **gente conseguisse** deixar os **alunos mais interessados, ih, ih motivados, ih** de repente conseguisse um **resultado melhor, bem melhor** do que o que a gente tem atualmente.

(SD22) **Roberta:**[...] acredito que essa nova proposta da BNCC é muito desafiadora, porque eu disse na resposta anterior, existem escolas de ensino da rede pública que são muito carentes de estrutura física, do básico do básico, éh, alunos muito marginalizados. Assim, essa nova proposta da BNCC, éh, ela traz, assim, esta questão bastante tecnológica né, sempre tá trazendo uma tecnológica para dentro da sala, fazer uma aula mais dinâmica, mais chamativa né. Só que foi como eu disse, como é que eu vou trabalhar, às vezes, com a tecnologia em escolas que **o aluno não tem esta consciência de que a educação é importante para a vida dele, que tem lugares que o aluno vai apenas para lanchar, porque na maioria das vezes, o lanche da escola é a única refeição que esse aluno vai ter durante o dia dele.** [...]

(SD23) **Roberta:** [...] Éh, quando eu entro na sala sempre escuto muitas falas que indicam crenças limitantes, como por exemplo: *“Ah, eu não preciso falar inglês ou aprender inglês porque eu estou no Brasil mesmo”*,

³⁰ Cf. Spinoza (ÉTICA II, esc. 1 da prop. 40), cada um, de acordo com a disposição de seu corpo, formará imagens universais das outras coisas. A imaginação, como primeiro gênero do conhecimento, não nos permite pensar com clareza de entendimento ao que nos acontece.

ou então “*Eu não preciso aprender inglês mesmo porque eu nunca vou viajar para fora*”. Então, eu vejo muito assim, é esse tipo de fala que pra mim não entrega não é o medo, mas, isso pra mim entrega é a questão **de eles não estarem dispostos a querer aprender mesmo, não ver motivo, necessidade naquilo ali**. O ano passado, por exemplo, eu trabalhei em uma escola que atendia uma clientela assim, de alunos bem marginalizados, eu dei aula para traficantes, para você ter uma noção, éh, virava e mexia, assim, acontecia de um aluno falar para mim, que ganhava mais do que eu, sendo traficante. Então assim, **eles não veem motivos nenhum de estar ali, eles estão na escola mesmo apenas para cumprir mesmo o protocolo, assim, de terminar o terceiro ano e ter pelo menos o diploma do ensino médio, e pronto!**

Os objetos discursivos (os corpos de professores e alunos, o ensino, a educação, a disciplina) nestas SDs repetem sentidos cristalizados em processos nos quais o olhar das participantes se volta para a falta/falha, dadas condições difíceis para o exercício da função educativa na dimensão da organização e em relação a investimentos públicos, asseveradas com formulações do tipo “tem que haver uma mudança” (SD9) retomando o discurso neoliberal que permeia seus corpos e mentes e, sobretudo, por falarem de seu lugar social, a partir do qual avaliam as condições sociais de seus alunos e os efeitos da educação.

É possível que a falta provoque, como compreendemos, o efeito emocional de rebaixamento³¹ por parte das professoras com relação a prática pedagógica, que muitas vezes fica limitada ao “*arroz com feijão*”, “*male male*” por não haver uma estrutura adequada para o ensino e por outros fatores, como a vergonha de alguns estudantes em participar da aula (por motivo de isso ser característico da própria da idade, como afirma Liza), ou porque outros e outras não veem sentido nas aulas ou mesmo em aprender outra língua, ou pela fragilidade social dos alunos mais carentes. Ocorre, então, frustração e abandono de práticas idealizadas, com uma possível sensação de estar sozinha ou de se resignar e trabalhar com o que há, tais como, com materiais inadequados:

³¹ Cf. Ética (III, def. 28 e 29) Com efeito, assim como da satisfação consigo mesmo provém a soberba, da humildade provém o rebaixamento, o qual, portanto, definimos como se segue. O rebaixamento consiste em fazer de si mesmo, por tristeza, uma estimativa abaixo da justa.

(SD24) **Liza:** [...]às vezes não conseguir também a colaboração dos alunos, a colaboração do grupo todo, do... da escola, do diretor, do supervisor, enfim. Ih, a gente fica né, a gente enquanto professor, professora, a gente se sente muito frustrada né, de não conseguir ir muito além né, de às vezes não conseguir também a colaboração dos alunos, a colaboração do grupo todo, da escola, do diretor, do supervisor, enfim, **a gente acaba ficando ali no beabá, no arroz com feijão, no básico né, ih, acaba não... não executando a docência de maneira mais interessante né.**

(SD25) **Roberta:** [...] Eu acho que o ensino de língua inglesa, no meu ponto de vista, seria o ideal para o Brasil, não é só o ensino de língua inglesa, mas a educação como um todo, de todas as disciplinas, éh, o modo de ensinar, ele mudou no papel, eu percebo que ele mudou no papel, porque eu venho de uma formação recente, ih, as teorias que **você vê na faculdade, nas pós-graduações são lindas, são maravilhosas, mas, quando você vai para uma escola pública** que nem janela na sala tem, aí você tem quase cinquenta alunos, com pouquíssimo recurso, **male male você tem um bom livro didático.** E aí, na teoria ele te exige o ensino todo tecnológico [...]

(SD26) **Roberta:** [...] Éh, tanto a questão estrutural, como questão do material, eu acho o **material bem inadequado para a realidade dos alunos [...]**

As expressões *arroz com feijão* e *male-male você tem um bom livro didático* materializam e resumem, do nosso ponto de vista, ambas as críticas das professoras à falta de infraestrutura e sua avaliação sobre os processos de ensino-aprendizagem como têm acontecido, dadas as circunstâncias e o seu desejo (tolhido) de fazer mais e de outras formas.

3.1.3. O sentido de ensinar

Pela própria compreensão das professoras de que a escola pública seria falha e de que o alunado também seria formado por pessoas que tendem a ter menos acesso a oportunidades posteriores, tais como entrada na universidade pública e emprego, ambas enunciam o objetivo de prepará-lo para o futuro e para a competição:

(SD27) **Liza:** Eu escolhi ser professora de língua inglesa porque me interessa muito a educação pública, éh, aqui no país. Ih, há uma vontade interna de fazer a diferença e de te levar aos alunos, principalmente desse público né, de escolas públicas, éh, o interesse de levar educação mesmo, ih, **ih contribuir para que eles cheguem numa universidade pública com o mesmo nível né, no mesmo nível de competitividade** de um aluno, por exemplo, de escola particular que tem acesso a cursos particulares de línguas, que tem acesso, ah, ah, enfim, várias mídias né, que tem internet, enfim, que tem mais condições de aprender uma língua estrangeira do que o perfil dos alunos de escolas públicas.

(SD28) **Roberta:** Bom, eu penso que o ensino de língua inglesa deveria acontecer de maneira mais eficaz, que o aluno ao entrar ou sair da escola, ele... ele seja pelo menos é, o básico, o intermediário da parte fluente né, da língua inglesa. Pra que ele tenha **uma formação cidadã crítica e uma formação linguística também básica, que, que vá fazer com que ele tenha melhores oportunidades, profissionais e individuais também.** De enxergar o mundo de maneiras diferentes.

A preocupação com a formação e a preparação para o que poderia vir depois do ensino básico remete, do nosso ponto de vista, para o modelo neoliberal vigente, marcado pelo discurso (e suas práticas) de competitividade, e também tendo em vista a dificuldade do alunado de escolas públicas, que geralmente pertence a classes sociais menos abastadas, em lutar dentro dessa lógica. Ao mesmo tempo, esse comprometimento faz parte do que compreendemos ser uma tomada de posição de resistência e já da ordem do que foge às arborescências, discutidas nas linhas anteriores desta seção, e que abordamos na próxima seção.

Para finalizar esta parte em que discorremos sobre o que reconhecemos serem sentidos relacionados a arborescências, entendidas, então, tanto em função do discurso da falta, que vem marcando a discursividade do ensino público, quanto de questões relacionadas à própria (infra) estrutura escolar pública (o que implica uma visão crítica sobre as condições físicas dos prédios, a arquitetura das salas de aula, a quantidade de estudantes, a impossibilidade e inviabilidade de uso de tecnologias como computadores e internet e também sobre as políticas

educacionais vigentes e o investimento em educação), mencionamos que compreendemos estar em funcionamento, em nosso *corpus*, uma posição-discursiva professora que tende a tomar para si a total responsabilidade pela aprendizagem e pela motivação para a aprendizagem, e mesmo que tende a pensar e buscar soluções para o que entende ser uma falta de engajamento do alunado nas aulas. Por exemplo, a aprendizagem da língua fica resumida à aprendizagem escolar, distribuída nas duas aulas semanais de 50 minutos cada e aos materiais e condições que a escola oferece. Entretanto, a aprendizagem de LI, neste estrato histórico, marcado pela tecnologia digital e pelo multiculturalismo, não se limita ou depende exclusivamente do ensino escolar formal, como veremos na próxima seção, ao apresentarmos a análise da posição discursiva estudantes.

3.1.4 Encontros alegres

Como foi explicitado anteriormente por Ferraz (2016), o afeto é produzido no corpo por ocasião dos encontros com outros corpos, assim como na música, os afetos têm as modulações de andamento, intensidade e ritmo que se singularizam e atravessam os corpos. O encontro das alunas Flávia e Juliana com a LI produziu nelas um afeto passivo que aos poucos foi se transformando em um afeto ativo. Essa transição do afeto passivo para o ativo aconteceu devido aos encontros alegres que elas tiveram com bons professores que marcaram o processo de aprendizagem da LI em cada uma delas por meio dos adjetivos **bons, atenciosos, interessante, legal, bom** e pelo verbo marcar no pretérito seguido de advérbio de intensidade.

Consoante a Spinoza, tudo aquilo que nos leva a uma compreensão efetiva ou conhecimento adequado poderia aumentar nosso *conatus*, e nos aproximar de nossa potência, assim, nos tornando algo útil, como podemos contemplar nas SD 29 e SD 30:

(SD29) Flávia: Sim, já tive **bons professores** que eram **muito atenciosos** e com a minha aprendizagem se eu estava entendendo, assim, fazia brincadeiras né, **atividades interessantes** em duplas para deixar a gente mais desinibidos.

(SD30) Juliana: Éh, teve sim, o professor. Éh... um professor, que **marcou muito**. Éh, que deu a música da Avril Lavigne, éh, que foi tema de uma novela também. Inclusive, foi muito legal, né? Éh, o professor Gustavo, eu acho, que é esse o nome dele. A gente o chamava de Gugu. Muito bom!!! Foi muito

interessante, éh... ele soube explicar direitinho, passou e repassou a música várias vezes. Ih, toda vez que eu escuto a música, eu lembro da aula e consigo cantar ela, muito bem.

Da mesma maneira que Merçon (2013), compreendemos a educação como um movimento do desejo, que poderia tanto ser marcado pelo pensamento ativo como por passividades, pois,

a educação ativa como um processo de ativação do nosso desejar é fomentada por encontros que nos potencializam. Além de experimentar paixões alegres na relação com outros, esta atenção educativa delinea-se como um desejo ativo do bem – do que é útil, do que é potencializador – não apenas para si, mas também para os outros (MERÇON, 2013, p. 46).

O desejo, quanto aumentado, é estimulado por causas exteriores, isto é, de acordo com a própria natureza de cada um. O desejo ativo do bem foi acionado nas alunas levando-as a se esforçarem no processo de aprendizagem. Ao responderem à pergunta “Como você definiria aprender a língua inglesa?”, elas utilizam substantivos “paciência”, “perseverança” antecedido pelo advérbio de intensidade muito e o adjetivo “primordial” seguido do advérbio de modo com sentido de essencial para expressarem o esforço de cada uma. O desejo de conhecer para encontrar a máxima satisfação (SPINOZA, 2009).

(SD31) Flávia: Aprender a língua inglesa, eu defino como **muita perseverança e paciência**, porque, não é uma língua difícil, assim, no começo pode ser um pouco né, porque é uma coisa totalmente nova, você está aprendendo ali. É como se fosse... sei lá seu idioma, só que você tá lá no primeiro ano do fundamental. Então, éh... essas palavras que eu indico, né. **Porque é importante ter muita paciência, ih, perseverança.**

(SD32) Juliana: Nossa, é super chique né? Fala, inglês. Éh... Definiria aprender inglês, a língua inglesa, como **primordial**, né. **Uma segunda língua, éh... para gente, é primordial mesmo.**

Merçon (2013) declara que tudo o que propicia a compreensão efetiva ou conhecimento adequado pode ativar nosso *conatus* e nos aproximar de nossa potência, instituindo o que nos é mais útil. A autora prossegue dizendo que a razão afetiva, desejo ativo e virtude se reúnem e cita um trecho da obra de Spinoza: “[...] todos os apetites ou desejos são paixões apenas à medida que provêm de ideias inadequadas, enquanto os mesmos desejos são considerados virtudes quando são suscitados ou gerados por ideias adequadas” (EV P4 Esc).

Assim, isso nos sugere que as alunas Flávia e Juliana foram afetadas por ideias adequadas, o que ocasionou nelas um proatividade para irem além do que aprendiam com os professores na sala de aula. Veja as SD 31 e SD 32:

(SD33) Flávia Bom, eu costume assistir a muitas séries, filmes legendados, pra éh, tentar entender mais né, tentar saber mais.

(SD34) Juliana: Éh... eu já tinha falado também, é do aplicativo, é o Duolingo, e também, o Google, o Google Tradutor, são os que eu uso.

Analisaremos a seguir os movimentos de resistência e transformação.

3.2. Movimentos de resistência e transformação

3.2.1. Docência como prática de resistência

Apesar de todos esses embates e circunstâncias de ensino, reparamos que existe, como potência, nessas professoras, um engajamento com a educação e uma preocupação com a formação cidadã de seus alunos e alunas, certa consciência da importância social da educação, entendendo sua prática docente como potencialmente transformadora. Fica visível, nas SD35 e SD36, o compromisso social de ensinar para o alunado as diversas formas de saberes e conhecimentos heterogêneos para tratar sobre temas que permeiam a vida social. Para as professoras, mesmo que não façam referência explícita às teorias sobre LC, sua prática envolve dar condições ao aluno e a aluna de analisar e agir criticamente diante das questões que envolvem racismo, gênero, desigualdade, exclusão social, entre outras. Reparamos que há em ambas uma vontade interna de fazer a diferença e cumprir com uma função social. Vejamos:

(SD35) Liza: Respondendo à questão 2- **Eu escolhi ser professora de língua inglesa porque me interessa muito a educação pública, éh, aqui no país. Ih, há uma vontade interna de fazer a diferença e de levar aos alunos, de principalmente né, de escolas públicas, éh, o interesse de levar educação mesmo, ih, ih contribuir para que eles cheguem numa universidade pública com o mesmo nível né, no mesmo nível de competitividade de um aluno, por exemplo, de escola particular que tem**

acesso a cursos particulares de línguas, que tem acesso, ah, ah, enfim, a várias mídias né, que tem internet, enfim, que tem mais condições de aprender uma língua estrangeira do que o perfil dos alunos de escolas públicas.

(SD36) Roberta: [...] O professor... Eu acho que é **obrigação social**, o professor abordar temas como racismo, violência de gênero, orientação sexual, éh... como eu disse, éh **obrigação cidadã**, porque eu enxergo o professor não apenas como um transmissor de conteúdos e eu também vejo a escola não apenas como um lugar que você vai para aprender disciplinas regulares, mas a escola é um ambiente de socialização, **o professor é um formador de opiniões né, ele é um formador de seres pensantes, seres reflexivos, críticos. E faz parte sim, do papel do professor promover, instigar essas reflexões, sim!** Ih, eu, por exemplo, sempre falo pros meus alunos que eu não sou uma professora só de verbo *to be*, mas eu gosto de levar literatura para eles também. Literatura norte americana, literatura inglesa e literatura de países, éh, que tem o inglês como língua oficial. **Ih, ih, querendo ou não, a gente está sempre esbarrando em questões que, que abordam com estes temas na literatura.** Então, por exemplo, tem uma escritora que eu gosto muito de trabalhar com ela quando eu vou falar de literatura norte americana, que é a **Maya Angelou, ela vai muito nesta vertente do feminismo, do feminismo negro, do racismo.** Éh, alguns textos dela falam muito de como foi essa questão da **segregação racial nos Estados Unidos**, porque ela viveu, ela viveu nessa época, né. Então, assim, **eu acho super importante, ih eu acho que é uma obrigação cidadã de alguns professores exercer esse papel cidadão dentro da escola.**

(SD37) Liza: Como professor, a gente tenta dentro da sala de aula problematizar alguns assuntos, sim, né, **como racismo, violência, exclusão, bullying, né. Éh, depressão, gravidez [...].**

Todos os fatores elencados têm levado as docentes a refletir e buscar soluções para as dificuldades encontradas e para fazer a diferença na preparação de seus alunos para chegarem à universidade. Notavelmente, isso pode ser visto no dizer da professora Roberta ao falar das

características que mais admira em um profissional de LI, enfatizando as palavras “*aquele professor*” (SD26) para deixar claro que este outro professor é diferente daquele que está resignado com o sistema arborescente da educação, ou seja, linear, homogêneo, hierárquico, de dizeres cristalizados que circulam no espaço escolar.

(SD38) **Roberta:**[...] éh... de uma maneira geral, é aquele professor comprometido com a sua profissão, com seu trabalho, aquele professor que busca sempre se aperfeiçoa, sempre está estudando, sempre está tentando, aprimorando seu conhecimento, sempre está tentando incentivar os seus alunos, ah, como é que eu falo? **Aquele professor** que cativa dentro de sala de aula, aquele professor que, às vezes como pincel e o quadro consegue prender a atenção do aluno, consegue fazer o aluno enxergar motivo naquela aula, razão de estar ali, isso pra mim é admirável! [...].

A crítica de Roberta se pauta na observação de práticas que ela considera inadequadas no ensino de LI e que, ao invés de estimular o alunado para a aprendizagem da LI, repetem, como entendemos, o papel do colonizador e, no quadro colonial, acabam se tornando o opressor:

(SD39) **Roberta:** [...] Agora as atitudes que eu mais desaprovo num professor de língua inglesa, são aqueles professores que, às vezes querem focar só na pronuncia, na fala, ih, fica o tempo todo batendo na mesma tecla, ih, fica a todo momento corrigindo o vocabulário do aluno, a pronúncia, às vezes o aluno está ali tentando falar todo tímido, mas ele está fazendo o esforço, mas o professor não reconhece aquilo, o **professor vai lá e cortar, poda ele lá na raiz** consertando a pronúncia, ih, aquele menino fica todo reprimido, aquele aluno fica todo reprimido, **já cria um transtorno, um bloqueio** ali!Então, éh, essas são algumas atitudes que eu desaprovo num professor de língua inglesa que a gente vê muito por aí. Por mais que a gente sabe que a pronúncia, a fala, ela é, ela tem que ser muito enfatizada, mas **a maneira como certos professores corrigem seus alunos, constrange demais** esses alunos e **causam bloqueios, traumas**, são muito difíceis lá no futuro depois tirar estes traumas dos alunos dessa pessoa. Ih também... aqueles professores que não dão tanta atenção pra seu aluno, às

vezes o aluno tá ali empolgado, tentando aprender, tenta trazer alguma coisa para a aula e o professor simplesmente ignora aquele aluno. Isso pra mim éh... eu desaprovo bastante. São atitudes que eu tento observar, que eu venho observando no decorrer dos anos, que eu sempre falo: “*Eu não quero ser este tipo de professor*”.

Nos dizeres acima, notamos que há uma expectativa de que o professor execute seu papel tornando sua prática mais humana, com atitudes responsivas e acolhedoras, como advoga Szundy (2014), agir com responsabilidade no existir-evento com atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim,

[...] a concepção sócio-histórica da linguagem do Círculo de Bakhtin é frequentemente convocada para compreender e responder às privações sofridas na esfera educacional, é fundamental pensar sobre paisagens educacionais que podem ser constantemente redefinidas à luz de uma filosofia da linguagem centrada na dialogicidade de enunciados concretos produzidos e transformados no fluxo da vida, do existir-evento (SZUNDY, 2014, p. 15).

Para a autora, educar responsavelmente envolve compreensão, engajamento e eventual transformação das práticas sociais.

De nosso ponto de vista, as professoras participantes desta pesquisa conseguem definir em poucas palavras o perfil desejável do professor de LI contemporâneo ao falar sobre sensibilidade, acolhimento, respeito à heterogeneidade e sabedoria para lidar com todas as diferenças. Em face do exposto, poderíamos sentir que a esfera educacional hodierna está passando por transformações, e uma nova concepção de língua(gem) e sujeito poderia abarcar as mudanças na relação afetiva professor-aluno vêm experienciando. Compreendemos que a assertividade em se posicionar politicamente em favor da educação pública, e expressa com um tom de sempre preocupação com suas práticas de sala de aula, sua escola e seus estudantes, faz visível uma prática de resistência às arborescências discursivo-institucionais que vêm oprimindo sua prática de ensino.

3.2.2. Papéis ativos na aprendizagem

Ao analisarmos os dizeres das alunas Flávia e Juliana, observamos uma mudança de sentidos atribuídos às aulas de LI e uma transformação ao nível da interação. Percebemos uma relação significativamente diferente com a LI, mais fluida e aberta para criação de

relacionamentos, em que a hierarquia professor-aluno, aluno-aluno é minimizada e assim como também a homogeneidade do conhecimento. Elas não se encaixam nas arborescências mencionadas pelas professoras Liza e Roberta e também não se colocam na posição de vítimas da condição social ou mesmo da falta de tempo e infraestrutura que a escola não lhes oferece. Elas trazem na memória uma relação de afeto com a LI devido aos encontros com professores éticos, que geraram nelas um aumento de potência, ativando a alegria como uma ferramenta eficaz contra as amarras e afetos negativos com relação a LI de acontecimentos passados. Segundo a aluna Flávia:

(SD40) Flávia: Sim, já tive bons professores que eram **muito atenciosos** e com a minha aprendizagem se eu estava entendendo, assim, fazia brincadeiras né, **atividades interessantes** em duplas para deixar a gente mais desinibidos.

Observamos nesse dizer que a aluna usa o adjetivo atenciosos para referir aos professores de LI que se preocupam em dar atenção e propor atividades que fossem significativas para os aprendizes.

Ao longo da análise fomos observando nos dizeres das alunas que elas iam empregando adjetivos e sentimentos positivos com relação às aulas, atividades e matérias, e objetivam os professores com os termos “muito bom”, “atenciosos”, “muito legal”.

(SD41) Juliana: Éh, teve sim, o professor, éh... **um professor que marcou muito**. Éh, que deu a música da Avril Lavigne, éh, que foi tema de uma novela também. Inclusive, foi **muito legal**, né? Éh, o professor Gustavo, eu acho que é esse o nome dele. A gente o chamava de Gugu. Muito bom!!! Foi **muito interessante**, éh... ele soube explicar direitinho, passou e passou a música várias vezes, Ih, toda vez que eu escuto a música, eu lembro da aula e consigo cantar ela muito bem.

3.2.3. Amorosidade com a Língua Inglesa e com o professorado da língua

Para Spinoza, há treze grandes variações no modo das afecções se realizarem e o mais importante é que um corpo nunca é afetado inteiro por um corpo exterior e um corpo nunca afeta por inteiro um corpo exterior. As coisas boas, que nos sucedem, podem ajudar o nosso

corpo a fazer o seu trabalho. Possivelmente, a amorosidade enquanto um afeto derivado da alegria é uma paixão que envolve a natureza do corpo das alunas e a natureza de um corpo exterior (professorado e a LI). Então, essa amorosidade à qual nos referimos é uma paixão capaz de potencializar o corpo das alunas, ou seja, a natureza de cada paixão deve necessariamente ser explicada de maneira que exprima a natureza do objeto pelo qual somos afetados.

Para Flávia e Juliana, o medo não faz parte da relação com a LI, todavia, existe ainda um pouco de vergonha ao expressarem-se oralmente, não pelo fato de se sentirem intimidadas perante um falante proficiente de LI, mas, talvez pelo fato da vergonha (um afeto de tristeza) em serem desaprovadas pelos outros. Pelos dizeres das alunas, percebemos que a LI não é vista como uma entidade maior, tal qual apresentada nos comerciais de televisão, que subalterniza ou castiga aqueles que não sabem falar corretamente, ou que só existe um método certo para aprender a língua. Notamos, sim, nos dizeres das alunas, a importância que as aulas de LI têm para elas e o quanto deixam explícito que as práticas docentes são apreciadas (SD55); (SD67). Há uma escuta verdadeira da parte das alunas com relação ao empenho e ao trabalho realizado na escola pública, isto desperta nelas uma potência proativa com relação ao processo de aprendizagem e, ao nível do visível, estão as atitudes para aprender coisas novas, ampliar o saber e conhecer por meio de músicas, filmes e séries, possivelmente, uma paixão pela língua do outro. Atentamos para o uso dos verbos entender, saber, gostar e aprofundar, precedidos ou não por advérbios de intensidade (mais) para intensificar a importância da aprendizagem de LI.

(SD42) Juliana: [...] éh... **ele soube explicar direitinho**, passou e passou a música várias vezes, **Ih, toda vez que eu escuto a música, eu lembro da aula e consigo cantar ela muito bem.**

(SD43) Flávia: Bom, eu costumo assistir a muitas séries, filmes legendados para éh, tentar **entender mais** né, tentar **saber mais** né, tanto que já me acostumei. Eu **gosto**, claro da dublagem brasileira, é muito boa, mas eu também **gosto** da legenda, porque eu **gosto** das vozes dos atores né, essas coisas. E eu me sinto bem hoje, antes eu não gostava tanto. Hoje eu já não tenho mais esse preconceito.

(SD44) Juliana: Ah... uma experiência foi com música. Éh, foi passando uma música e aí a gente começou a traduzir e aí **entender mais**. E foi interessante

porque, **eu tive a curiosidade de aprofundar** e escolher outras músicas também pra poder traduzir e cantar em inglês.

Saber usar a tecnologia a seu favor possibilitou às alunas assumirem uma posição-sujeito autônomo e livre para buscar as formas mais prazerosas de aprender, seja por meio de aplicativos, filmes, músicas, séries, mesmo usando tradutores on-line. A locução adverbial “muito interessante” está relacionada às práticas linguageiro-culturais tais como: pesquisar alguns jogos e aplicativos para aprender a LI, que nas SDs são uma espécie de disparates-disparadores, que claramente impulsionam as alunas a um conhecimento duplo: o conhecimento dos encontros que as potencializam e o conhecimento reflexivo de suas próprias potências de conhecer (YONEZAWA, 2015, p. 197), como claramente verificamos nas falas abaixo:

(SD45) Juliana: Busquei sim, aplicativo, né, **o Duolingo**. Éh uma experiência muito boa, muito positiva. Tive uma certa dificuldade, mas achei **muito interessante**. Pelo aplicativo então, foi bastante legal [...].

(SD46) Flávia: **Para me auxiliar mais**, nesse âmbito da língua inglesa, **eu decidi** pesquisar sobre alguns jogos e até aplicativos **para me ajudar com a fala da língua**. Acabei encontrando um aplicativo muito bom, que é o **Duolingo**, que eu achei muito importante e eu achei **muito interessante** que lá não tem só a língua inglesa com tem outras línguas também.

Sobre a relação das alunas com as habilidades de comunicação na LI, podemos observar nas SDs abaixo que para Flávia é mais fácil falar do que escutar, enquanto, para Juliana, o mais difícil é falar.

(SD47) Flávia: **Meu contato é mais através de jogos e de música. Acho bom porque amplia meu vocabulário**, consigo entender algumas frases e identificar as palavras em outros textos. Éh... é isso, eu gosto por isso, a gente aprende divertindo.

(SD48) Flávia Bom, **eu costumo assistir a muitas séries, filmes legendados, pra éh, tentar entender mais né, tentar saber mais.**

Pelas regularidades enunciativas que emergem dos dizeres de Flávia, é possível constatar que a sua prática de produção oral é mais desenvolvida devido a sua interação constante com LI por meio de jogos, filmes, séries e música. Provavelmente, isso pode estar relacionado à liberdade que ela tem em buscar os próprios meios e conduzir a sua aprendizagem pelas ideias adequadas sobre a mesma. A liberdade da aluna pode ser verificada por meio do afeto alegre que a LI lhe despertou, fazendo com que encontrasse dentro de si razões para aprendê-la. A razão vivida por ela se tornou uma experiência afetiva, uma causa interna de seu pensar, desejar e agir igualmente simultâneos:

(SD49) Flavia: É mais fácil para eu falar do que ler ou até escutar, né. Porque, eu falando, eu sou bem melhor. Escutar até que, é bom também porque se eu escutar, eu já consigo a pronúncia, né, na ponta da língua. Mas, para mim, mais fácil é falar.

Contudo, com Juliana a prática oral parece ser pouco otimizada como nos mostra a SD abaixo:

(SD50) Juliana: Ah, eu tenho vergonha já de falar em público, né. Então, não tive oportunidade, somente na aula mesmo, na sala, né, que a professora às vezes pede. Éh, fiquei com um pouquinho de vergonha de falar, mas, ao mesmo tempo eu me senti com mais vontade de aprender para poder falar certinho, né, para não ter erro. Mas, éh, o que aconteceu na aula foi que, pediu para ler uma pergunta, então fiquei bastante acanhada, éh, tive alguns erros na fala, mas eu me senti que eu poderia fazer melhor.

Como afirma a aluna “a professora às vezes pede”. Talvez isto esteja relacionado ao grande número de alunos por sala, ou, possivelmente, às leis/documentos que regulam o ensino de LI no nosso país, conforme nos explica Hashiguti (2019):

[...] no país se baseia em orientações em níveis federal, estadual e municipal que abrem espaço para que cada instituição adapte suas práticas de ensino levando em consideração o que seja mais relevante para cada contexto local, não havendo obrigatoriedade do ensino da oralidade (HASHIGUTI, 2019, p. 46).

Contudo, pela análise do *corpus*, é possível detectarmos em determinados momentos resquícios de arborescências, visíveis nas falas de Flávia e de Juliana, como do discurso mercadológico neoliberal, que coloca a LI como uma *commodity*:

(SD51) Flávia: Acho que o nível máximo para se atingir é você sendo fluente, bilíngue né. Ih, eu acho que se eu atingir esse nível, eu ficaria muito contente porque, a língua inglesa, ela é uma língua que, é praticamente universal, né. A maioria das pessoas em vários países falam a língua inglesa, ih, ela é muito importante para você viajar, para você fazer sei lá, algum trabalho né, viajar a trabalho, e eu acho muito importante também. Ih, éh, é isso.

(SD52) Juliana: Ah, eu tenho vergonha já de falar em público, né. Então, não tive oportunidade, somente na aula mesmo, na sala, né, que a professora às vezes pede. Éh, fiquei com um pouquinho de vergonha de falar, mas, ao mesmo tempo eu me senti com mais vontade de aprender para poder falar certinho, né, para não ter erro. Mas, éh, o que aconteceu na aula foi que, pediu para ler uma pergunta, então fiquei bastante acanhada, éh, tive alguns erros na fala, mas eu me senti que eu poderia fazer melhor.

De acordo com Hashiguti (2019, p. 43), estudos desenvolvidos por Gimenez (2001), Grigoletto (2003) e Paiva (2007), há uma paixão e obsessão por parte dos brasileiros em aprender a falar LI para interagir com os falantes desta língua e compreender sua cultura por meio de suas músicas, séries, jogos, filmes, etc. que circulam no Brasil. Mas para que isso aconteça, é necessário que o aprendiz esteja aberto para se significar na LI e deixar para trás as arborescências/falsas verdades como uma língua perfeita praticada somente por falantes de LI e nas escolas de idiomas. Assim, para a Hashiguti (2019) é preciso construir um afeto com LI e ser afetado por ela e se dedicar a esse novo afeto para que a prática de oralidade aconteça em sua própria história.

Resumindo a análise do *corpus*, expomos nos Quadros 1 e 2 nossa forma resumida de compreensão das duas posições discursivas. Particularmente, neste trabalho, lidamos com enunciações e discursivizações que tendem tanto para as arborescências quanto para as transformações (novos devires) tanto de professoras quanto de alunas:

Quadro 1 – Regularidades na posição discursiva das professoras

Sendo docente de LI	As práticas de sala de aula	A escola	As/os estudantes
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação e compromisso social; • Engajamento com a educação e a formação cidadã (vontade interna de fazer a diferença) • Frustração, resignação, • Abrir mão de... • Tem que ser atenciosa, cuidadosa, esforçada e planejar bem as aulas. • Mão deve causar traumas • Relacionam TICs somente à infraestrutura da escola e não às práticas linguageiras e culturais do alunado 	<ul style="list-style-type: none"> • feijão com arroz • limitação pelas condições infraestruturais • limitação pelo tempo curto das aulas • limitação de acesso a recursos tecnológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa de mudanças infraestruturais • Precisa de mudanças estruturais na educação • Precisa de investimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm vergonha pela própria idade • Não veem sentido nas aulas e na língua • Situações de fragilidade social

Fonte: arquivo pessoal.

Quadro 2 - Regularidades na posição discursiva das estudantes

Sendo estudante de LI	As práticas de sala de aula	A escola	As/os professoras(es)
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino: importante, gratificante. • Aprender coisas novas. • Paciência e perseverança • Agem (procuram na internet, usam 	<ul style="list-style-type: none"> • Interessantes • Ótimas • Marcantes • As correções incomodam, mas não impede de falar. 	<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas se ajudam • A vergonha é pouco marcada 	<ul style="list-style-type: none"> • Por adjetivos: Ótimos, atenciosos, muito bom • Por ações: deixar as atividades mais interessantes • Por amorosidade:

tradutores online, compram serviços de app, como Duolingo, estudam e pesquisam músicas, assistem filmes e séries)			Gosto muito
---	--	--	-------------

Fonte: arquivo pessoal.

3.2.4 A transformação na práxis: Novos devires

As professoras Liza e Roberta estão conscientes das transformações que estão ocorrendo no ensino-aprendizagem da LI. Collebrook (2002 apud ROY, 2002, p. 106) aponta que “nós agimos, pensamos, e imaginamos, mas acabamos, depois, por nos tornar escravizados às formas que nós próprios criamos”, e isso se aplica às professoras Liza e Roberta. Elas se colocam na posição-sujeito de refém das falhas e faltas do sistema educacional brasileiro. Resquícios arborescentes e dizeres cristalizados sobre a educação e o ensino de LE continuam grafados na memória discursiva delas. Isso nos sugere que há um conjunto de fatores que falam mais forte dentro delas e as fazem reagir: o engajamento com a educação, o compromisso social, a ética de professor e a preocupação com a formação cidadã de seus alunos e alunas, que se tornou um movimento de resistência, que possibilitou o surgimento de um devir-espaco para transformações com o decorrer da prática pedagógica. De acordo com Roy (Ibid),

Livres das metáforas ópticas que impõem visões unitárias e distanciadas, os fenômenos aparecem, então, não como o resultado de intuições isoladas, mas como multiplicidades. Isso leva à produção de um espaço no qual emerge um novo pensamento, que consegue se subtrair à interioridade de uma forma pré-existente. A hapticidade atua em conjunto com a apreensão da forma e da ideia: ela não as nega nem pretende substituí-las. Ela introduz, entretanto, um grau de liberdade que permite que se imaginem novas formas e "linhas de fuga" (p. 106).

O mesmo acontece conosco, enquanto pesquisadoras, que também passamos por um processo de transformação ao ter contato com novas epistemologias. Nós fomos tecendo uma relação de afeto com as novas teorias e conceitos que começou desde a especialização e se prolongou no decorrer do mestrado, o que nos deixou aberta para novos devires. Então, um novo conhecimento abriu espaço para novas possibilidades e o pensamento deixou de ser algo dado e se tornou uma verdadeira prática de devir, uma prática que não está desligada dos

afetos que temos e das afecções que se desenham em nosso corpo conhecer (YONEZAWA, 2015, p. 197). Aspectos arborescentes cederam espaços para uma educação rizomática, com toda complexidade, multiplicidade, diferenças e seu caráter pluriversal.

CAPÍTULO 4

A “AFETIVIDADE” COM A (E COM O ENSINO DE) LI

E, o homo entendeu que ao se proteger na caverna o perigo ficava do lado de fora, o temor se dissipava, e a segurança se materializava. Em certa medida, o medo da morte o moveu, pois, conforme afirma Delumeau (2009, p. 23), "a insegurança é símbolo de morte, e a segurança símbolo da vida". Se é que há a possibilidade de demarcar a primeira presença do medo no imaginário, ela se dá nas representações primordiais de luta contra a morte, luta simbolizada.

Moraes et al.

Como parte da nossa pesquisa e do nosso movimento intelectual, neste capítulo, apresentamos outro conceito espinosano que refrata no nosso percurso cartográfico e que nos afetou como ideia adequada, elevando o nosso desejo em refinar a pesquisa e contribuir para futuras reflexões e teorizações na área de LA.

Nessa parte, nosso foco ficará prioritariamente no primeiro gênero do conhecimento espinosano, a imaginação, como ela atua no corpo e na mente das participantes da pesquisa nos momentos da oralidade de LI, como se desdobra e como é compreendido no *corpus* de pesquisa.

4.1 Os três gêneros do conhecimento

De certo, na obra *Ética* (2009), ao escrever sobre os “gêneros do conhecimento”, Spinoza expõe os estágios evolutivos do ente finito com relação a tudo que o circunscreve. Ele explica que entre os três gêneros há uma graduação e ampliação que demonstra como o ser humano pode sair da servidão rumo à liberdade. Os três gêneros do conhecimento são: a imaginação, a razão e a liberdade.

Na imaginação, nós geramos todas as ideias/imagens que nos acomete, contudo, somos passivos neste processo por causa dos efeitos imediatos que não dão o tempo necessário para a nossa imaginação entender as causas reais daquilo que nos acontece.

Na razão, deslocamo-nos das credences e das noções gerais para as noções comuns, para um o conhecimento ativo que nos faz entender as relações que nos compõem e as relações que compõem outras coisas, pois é da natureza da razão perceber as coisas sob uma certa perspectiva de eternidade, considerar as coisas como necessárias e não como contingentes, como explica Spinoza (*ÉTICA II, prop. 44, cor. 2*).

Para Spinoza, o terceiro gênero do conhecimento é a liberdade, sobre a qual discorre que nela só somos verdadeiramente livres na medida em que temos o poder de existir e agir segundo as leis da natureza humana, quando somos a causa adequada e absoluta do que acontece em nós e fora de nós. Portanto, aquele que tem um corpo capaz a ações pluriversais e a afetos harmônicos tem também uma mente apta a ideias e afetos pluriversais.

Nesta seção falaremos somente do primeiro que trata do encontro do nosso corpo com outros corpos ou com uma imagem.

Na imaginação somos ainda capturados pelas noções universais de todas as coisas. Nesse gênero do conhecimento, o nosso conhecimento é ainda muito raso e limitante entre o

que é bom ou mau, o que é melhor ou pior, o que é ótimo ou péssimo de acordo como os nossos afetos, uma vez que produzem em nós uma grande confusão. Conforme exposto na obra *Ética* (2009), Spinoza afirma que,

Cada um, de acordo com a disposição de seu corpo, formará imagens universais das outras coisas. Não é de surpreender que, dentre os filósofos que pretenderam explicar as coisas naturais exclusivamente pelas imagens das coisas, tenham surgido tantas controvérsias (*ÉTICA II*, pro. 40).

Lamentavelmente, nesse gênero, o corpo e a mente não têm a potência necessária para refletir sobre as coisas que sucedem, pois somente conseguem ordenar as imagens por causa dos efeitos que elas lhes acometem. O corpo pode ser afetado de inúmeras formas, contudo, não conhece verdadeiramente as causas que o levou a ser afetado desta ou daquela forma.

Assim, todas as noções de que o ser humano se vale para explicar as coisas da natureza não passam de modos do seu imaginar e não demonstram o real das coisas, mas apenas o que constitui em sua imaginação.

Spinoza (2009) nomeia esse gênero do conhecimento devido às ideias inadequadas, como explicamos anteriormente, na página 32: “E, desta maneira, todos os apetites ou desejos são paixões apenas à medida que provêm de ideias inadequadas” [...].

Sobre esta afirmação, é possível visualizarmos nas SD47 e SD48 a maneira como as professoras têm em mente a imagem de ensino de LI, ou seja, uma imagem pautada na dimensão epistemológica universal, isto é, na colonialidade do saber: “Uma noção de diferença colonial desenvolvida por Mignolo (2002; 2003), que projeta muita importância ao *locus* de enunciação dessa mesma diferença, demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado do conhecimento”, segundo Ballestrin (2013, p. 103).

Nós cremos que em nossa imaginação há um conhecimento marcado pela colonialidade do saber, uma imagem de que ‘só existe um conhecimento verdadeiro e universal’. Contudo, neste primeiro gênero ainda temos um conhecimento confuso das coisas e do nosso corpo, possivelmente por causa do que nos constitui desde o nosso nascimento – pensamentos de modo arborescente, homogeneizante e binário. Porém, a mente tem a potência de pensar e de compreender adequadamente, por meio das noções comuns que vamos tendo ao longo da nossa existência, a ter um conhecimento adequado/ideias adequadas. Elas vão pouco a pouco se tornando universais, aplicando-se a vários modos à medida que nos permite realizar bons encontros e compreender os afetos. Isso lentamente nos leva a formar uma ideia adequada que eleva o *conatus*, levando-nos a uma perfeição maior e mais próxima

à natureza de Deus, ou seja, uma substância que consta de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita que existe necessariamente (ÉTICA I, 2009, prop 11). Spinoza alega que não se parte da ideia de Deus, mas se chega a ela conforme nossa potência aumenta, pois, não conhecemos verdadeiramente Deus, mesmo sendo parte da substância divina e estando mergulhados nela.

É certo que o inglês se tornou um objeto de desejo, um meio de ascensão social na imaginação das pessoas. Isto é, um bem a ser adquirido que garante acesso rápido ao mercado de trabalho atual³², no Sul-global.

Neste trabalho, tomamos a imaginação a partir da definição espinosana, como um efeito de uma experiência imaginativa, vaga e recebida devido a um aglomerado de imagens, sensações e sentimentos misturados que afetam o nosso conhecimento. Dentro da multiplicidade de imagens que nos constituem, poderiam estar presentes os níveis de proficiência mantidos pelas escolas de idiomas e o produto vendido por elas; um tipo de modelo referência de língua autêntica a ser falada; a diferença entre os que dominam a LI e os que não a dominam; a credibilidade do professor que nasce falando a LI ou que teve anos de vivência nos países falantes de LI em relação aos professores que não tiveram esta experiência, como podemos observar nos dizeres abaixo:

(SD53) Liza: Eu acho que não necessariamente, éh, **para ser um bom professor de língua inglesa, é preciso ter vivido ou ter tido alguma experiência, no exterior.** É óbvio que toda experiência, ela contribui muito, né, pra, na formação individual, né, não só do professor, mas de qualquer pessoa, de qualquer ser humano.

(SD54) Roberta: [...] O aluno tem contato com a língua inglesa do sexto ano ao terceiro ano do ensino médio. [...] **São mais ou menos seis anos estudando inglês, duas vezes na semana 50 minutos. Se for para pensar, isso equivale a um cursinho de línguas, porque que o aluno não sai fluente?** Não sei falante de língua inglesa da escola? É porque tem sido ineficaz. Éh, tanto a questão estrutural, como questão do material, eu acho material bem inadequado para a realidade dos alunos.

³²Cf. Ferraz, 2015. Os discursos nas instituições de ensino (básico e superior) reproduzem a lógica de mercado e de produtividade, comprovando, assim, que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nestes contextos se voltam para uma educação mormente neoliberal.

Cabe acrescentar aqui, a presença de um discurso das escolas de idiomas que prometem aulas com professores nativos e que garantem a fluência na língua para todos que nela se matricularem.

Talvez, para que os alunos se expressem e tomem a palavra na LI³³, cabe ao professor o papel de hospitaleiro e mediador para facilitar o convívio das culturas e dos sujeitos envolvidos para se constituir na LI. Hashiguti (2019) afirma que o efeito da hospitalidade do estranho/estrangeiro se concretiza no decorrer da convivência dele com o outro, em práticas discursivas constituídas por meio da convivência. A ausência de um espaço acolhedor e de boa convivência pode provocar a queda da potência em se expressar oralmente e se o professor não intervier no momento certo, o aluno ou a aluna pode perder a potência em aprender uma LE, ou mesmo ficar com vergonha ao falar. Além desta, outras materialidades poderiam funcionar como gatilhos que provocam um temor, ou seja, uma tristeza acompanhada da ideia de alguma ação nossa que imaginamos ser desaprovada pelos outros (ÉTICA III, def. 39). Isso nos leva a refletir sobre o estigma da submissão a um modelo padrão de falar na LI que afeta a escola pública, perpetuando o binarismo colônia-metrópole e a hegemonia do norte global, subtraindo a pluriversalidade das relações pessoais.

Supostamente, isso corre porque se legitimam os discursos das escolas de idiomas ao se divulgar uma imagem de competência, credibilidade, confiabilidade e organização em detrimento do ensino de LI nas escolas públicas, nas quais os/as professores/as precisam provar o tempo todo que eles têm os mesmos atributos e habilidade para ensinar a língua. Para Kumaravadelu (2016), isso emerge de uma história colonial, na qual os professores mais autorizados a ensinar a LI são aqueles formados nos países do norte global. Mesmo mediante a notáveis desempenhos, essa auto marginalização e o imaginário de subalterno dos professores das escolas públicas permanece arraigada a estes profissionais continuamente.

Supomos que continuar a perpetuar modelos linguísticos e culturais, desvalorizando a cultura e a LM pode deixar cada vez mais evidente as diferenças (JORDÃO; MARTINEZ,

³³ Conforme os estudos apresentados por Serrani (1998) ligados à Análise do Discurso francesa, o que se pretende é “repensar a produção em segundas línguas como variante de um processo mais amplo de “tomada de palavra significante”, ou inscrição do sujeito numa ordem simbólica que o produz como sujeito e que é determinada por fatores não cognitivos e não formuláveis. Os fatores específicos analisados são o da dimensão interdiscursiva da alteridade própria a uma segunda língua e o dos processos identificatórios como mecanismos inconscientes de “captura” do sujeito pela ordem dos traços significantes nessa segunda língua. Esses fatores são discutidos a partir de conceitos emprestados à teoria lacaniana da subjetividade” (SIGNORINI, 1998, p. 15, grifos da autora).

2015). As autoras supracitadas acentuam que os conflitos entre diferenças são produtivos e podem apontar para limitações que existentes no processo de ensino-aprendizagem de LI. Elas afirmam também que ao se relacionar com o Outro se abre o espaço para reconhecer-se nele e ver o Outro em nós mesmos.

Creemos que trabalhar os conflitos e as diferenças de forma crítica e responsiva pode ser o primeiro passo para transformar o contexto do ensino-aprendizagem de LI na escola pública, facilitando a interação entre os falantes, um espaço em que todos têm voz e colaboram para novos processos de criação e espaços devirientes, respeitando as similaridades e diferenças em todos os aspectos (linguísticos, culturais, sociais e históricos), que necessariamente pedem um olhar sensível por parte daqueles que ensinam uma LE.

O desejo por mudanças e transformações ao nível do ensino-aprendizagem de LI nos conduziu a buscarmos novas epistemologias que acabaram por afetar e provocar em nós movimento discursivo no ensino-aprendizagem de LI.

Spinoza (2009) diz que “O desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza. O desejo tem seus matizes, que podem ser encontrados em uma infinidade de relações afetivas possíveis. “Desejar é, portanto, ter a capacidade de ser afetado/transformado pela experiência, isto é, viver transições e, assim, estar em movimento e participar de processos de afetação e singularização constantes” (RIBEIRO, 2012, p. 16). E foi justamente dessa maneira, que um novo devir nos atravessou, dando um novo rumo a esta pesquisadora.

Com o refinamento teórico proporcionado pelas leituras feitas nas disciplinas cursadas ao longo do mestrado, nosso pensamento deslocou para uma educação mais humana e afetuosa, valorizando a diferença, a complexidade, a multiplicidade e a pluriversalidade constitutiva da educação. Acreditamos que os aspectos arborescentes e os dizeres cristalizados que vão nos constituindo ao longo de nossa existência podem ser diluídos em uma educação rizomática a partir de encontros alegres que temos com pessoas e espaços éticos.

Assim, observamos que a análise do *corpus* desta pesquisa deslizou para posições discursivas de uma identificação/afetividade positiva das participantes com relação à LI, operando para o desejo de fazer a diferença, para posições rumo a uma crítica à educação, à LI ensinada na escola, à estrutura educacional no Brasil e às formas de aprender.

Depois da análise concluída, e olhando do lugar em que nos encontramos agora, compreendemos os outros sentidos, os movimentos de transformações traçados pelas participantes. Estudar o medo foi muito importante para o nosso percurso cartográfico,

contribuiu para que nós compreendêssemos que esse afeto é um sinal de um ânimo impotente, que não pode ser, por si mesmo, bom (SPINOZA, 2009).

Porém, novas afecções vão se desenhando em nosso corpo rizomático, impulsionando-nos a buscar sempre algo novo preencher a falta que nos constitui, partindo agora pelo entremeio, respeitando a multiplicidade de afetos novos que pedem passagem nos processos de criação e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

You may encounter many defeats, but you must not be defeated. In fact, it may be necessary to encounter the defeats, so you can know who you are, what you can rise from, how you can still come out of it.

Maya Angelou

Propomos, em nossa pesquisa, cartografar os movimentos do ensino-aprendizagem de LI do Ensino Médio de uma escola pública e mostramos como alguns dizeres (arborescências e transformações) foram sendo construídos ao longo do percurso do relacionamento com a língua mais falada no mundo todo, o inglês.

Para isso, investigamos as maneiras como alunas e professoras da escola selecionada: (a) compreendem e se relacionam com a LI dentro e fora da escola; (b) pensam sobre o processo de ensinar e aprender, respectivamente, dessa língua na escola pública; (c) pensam sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas e (d) praticam ou não oralmente a LI dentro e fora da escola.

Neste capítulo, revemos as perguntas de pesquisa e apresentamos algumas reflexões a partir do nosso trabalho. Foram nossas perguntas de pesquisa:

1. Como esses alunos são afetados pela prática de produção oral em LI?
2. Como os professores e alunos discursivizam o ensino de LI nesse contexto?
3. Diante desses dois posicionamentos discursivos (alunas e professoras), como podemos compreender os processos de ensino-aprendizagem da língua acontecendo no contexto analisado em termos de afeto, no sentido espinosano e como isso contribuiu para as reflexões na área da Linguística Aplicada?

Além disso, hipotetizamos que poderia haver menção e/ou uma discursivização sobre o medo no material analisado. Diante ao exposto, ao procedermos com a análise do *corpus*, deixamos aberta a possibilidade de encontrar aspectos não imaginados e não previstos, seguindo tanto a orientação da proposta AREDA como a perspectiva rizomática³⁴, pois entendemos que as perguntas de pesquisa e, principalmente a hipótese, em um processo cartográfico, devem ocorrer sem caminhos e amarras predeterminadas, por serem estas pontos de força em nossa própria cartografia, para analisarmos a intensidade nos dizeres das participantes.

Ao analisarmos o *corpus*, observamos infinitas posições discursivas, contudo, focamos no jogo dialógico entre duas posições discursivas (professoras e alunas) que tendem para as arborescências (dizeres cristalizados) e as transformações (aspectos mais rizomáticos).

No que diz respeito aos sentidos que as alunas atribuem para a LI, percebemos que há uma segmentaridade molecular, uma relação aberta e fluida com a língua, que se desenvolve

³⁴ Em Deleuze e Guattari (1995), a perspectiva rizomática nos permite compreender que existe a possibilidade de fazermos um corte nos graus de análise da realidade, abandonando-a como unívoca tanto no sujeito ou nas coisas.

nos detalhes da aprendizagem de cada uma e que parece conduzir uma ação reflexiva da mente estruturada em uma afetividade. É possível perceber um relacionamento em que não existe uma linearidade ou mesmo uma homogeneidade do saber, pois o desejo (de alegria) as impulsionam em direção ao conhecimento e à ação. Conforme o *corpus*, isto se deve ao fato de que, para elas, a língua não é vista como uma entidade maior que as intimida ou que as faz sentirem-se em posição de subalternas ao tomarem a palavra. Elas fogem à maior das arborescências mencionadas por Liza e Roberta, como falta de estrutura física e tecnológica. Elas valorizam as aulas ministradas por seus professores/professoras objetivando-os com afetos capazes de aumentar a potência de seus corpos, qualificando-os como “*atenciosos*”, “*ótimos*”, “*bons*”, *etc.*, e nomeiam as atividades ministradas por eles/elas como interessantes. Em nenhum momento o afeto medo apareceu em suas enunciações, mas a palavra “*vergonha*” relacionada à prática de produção oral com o sentido de serem desaprovadas pelos outros, mas este sentimento se tornou um disparador para ter “*muita perseverança e paciência*”, como enunciado pela aluna Flávia, e ser uma língua “*primordial*”, como enunciado por Juliana.

O livro didático não é mencionado pelas alunas como objeto de aprendizagem prazeroso ou interessante, esses adjetivos estão relacionados às práticas linguageiro-culturais tais como: escutar músicas, assistir a séries, filmes e pesquisar alguns jogos, pois a tecnologia faz parte de suas vidas para auxiliá-las no aprendizado da LI, para ampliar o vocabulário por meio de jogos e músicas interessantes que encontram na internet. Os corpos de Flávia e Juliana são afetados positivamente pelas músicas, jogos, filmes, séries, ou seja, possivelmente corpos que interagem, produzem e resultam de uma educação rizomática. Pela análise do *corpus* podemos compreender que há uma escuta verdadeira da parte das alunas com relação ao empenho e ao trabalho realizado pelos professores da escola pública. Isso desperta nelas um esforço (*conatus*) com relação ao processo de aprendizagem e abre espaço para assumirem uma posição-sujeito autônomo para buscar formas mais prazerosas de aprender que começa pelo meio.

Na alegria, a mente passa a uma perfeição maior e ela se torna um afeto quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, de excitação ou contentamento (ÉTICA III, prop. 11, *esc.*), estes estão ao nível do visível quando as alunas falam dos encontros que tiveram com professores responsivos, que as pulsionaram a um duplo devir: ao conhecimento dos encontros potencializantes e a ações reflexivas estruturadas na afetividade. A partir do *corpus*, podemos contemplar que as alunas já experienciam uma educação rizomática, aberta, múltipla e heterogênea, que atua pelo entremeio e busca fazer a diferença por meio da criação de novos caminhos de aprendizagem que fogem da linearidade.

Os aspectos arborescentes aparecem nos dizeres das professoras ao discursivizarem sobre o ensino de LI da escola pública. Elas discorrem sobre as condições precárias das escolas e objetivam a aula e a disciplina de LI, a escola, a educação como sempre incompleta (falha ou falta), ou seja, uma incompletude quase nociva por causa de ideias inadequadas daquilo que desejam. Sem dúvida nenhuma, o professor de LI é objetivado como um sujeito faltante e incompleto, não por ser uma pessoa descompromissada ou despreparada para exercer a docência, mas pelo sentido da falta de estrutura, de subsídios, de reconhecimento, de investimentos na educação ligados às condições nas quais elas trabalham. Algumas expressões são utilizadas pelas professoras para referir aos seus objetos discursivos como “*deveria haver uma mudança em toda a infraestrutura*”, como enunciado pela professora Liza, ou “*deveria ser priorizado de uma maneira eficaz*”, enunciado pela professora Roberta. Pela análise do *corpus*, elas se colocam em uma posição-sujeito refém das falhas e faltas do sistema educacional brasileiro, com afetos tristes como a decepção, uma tristeza acompanhada da ideia de uma coisa passada que se realizou contrariamente ao esperado (ÉTICA, III, def. 17), e a humildade, uma tristeza que surge porque o homem considera a sua impotência ou debilidade (ÉTICA, III, def. 26). Nas enunciações das professoras, a falta também faz referência à debilidade da infraestrutura da escola, das condições sociais e da inserção e da inclusão dos alunos mais carentes, como enunciado pela professora Roberta: “*a escola pública deve, deveria ter passado por uma reforma gigante em relação à estrutura física, em relação a investimento, tanto investimento no docente quanto no discente*”. Observamos que as professoras ficam presas, na maior parte do tempo, a dizeres cristalizados que não consideram como suas aulas têm tido um impacto positivo na vida do alunado, pois, eles conseguem compreender o compromisso social que seus professores têm em torná-los seres pensantes, seres reflexivos e críticos abordando temas emergentes (como desigualdade de gênero, educação sexual, racismo, violência, exclusão, etc.) e não se prendendo somente ao ensino gramatical da língua. Liza e Roberta enunciam um desejo, é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira (ÉTICA, III, def. 1), de preparar o alunado para o futuro e para competir no mercado neoliberal, marcado por discurso (e suas práticas) de competitividade, e também tendo em vista a dificuldade do alunado das escolas públicas, que geralmente é de classes sociais menos abastadas, em lutar dentro dessa lógica. Ao mesmo tempo, uma esperança, uma alegria instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida (ÉTICA, III, def. 12). Este afeto pode ser compreendido como uma tomada de posição direcionada à resistência/transformação e já da

ordem do que foge às arborescências, que segue para o nível das transformações por meio de certas práticas sociais. Compreendemos pela análise do *corpus* que existe o sentido de querer executar seu papel fazendo com que sua prática se torne mais humana, responsiva e acolhedora para suprir as privações sofridas na esfera educacional (SZUNDY, 2014).

Conforme fomos analisando o *corpus*, percebemos que uma nova concepção de linguagem e sujeito vem se solidificando nos encontros entre professoras e alunas, provocando transformações significativas na educação hodierna. Esta pesquisa apresenta gestos de interpretação de professoras e alunas que não se reduzem somente ao ensino e aprendizagem de LI. O seu escopo se abre como um rizoma que pode ser cartografado, começando de qualquer ponto de entrada devido a sua forma não acabada, de sistema descentralizado, logo, possibilitando a reflexão sobre novos formatos e abordagens de pesquisa pautada na Ética de Spinoza, um movimento reflexivo e interiorizado, em que a mente considera os seus afetos e os afetos do seu corpo, removendo as causas externas do imaginário e encontrando em si mesma e no seu corpo a causa interna, adequada e reais do seu desejo, possivelmente, contribuindo para um contexto educacional e de pesquisa mais humano e acolhedor.

Este é assunto que clama por atenção e muita reflexão crítica, e é um assunto que também deve estar na agenda dos professores, pois eles impactam, sobretudo, o ensino de LI na/da escola pública. Segundo Lima (2019),

Acerca deste panorama, tecem-se aqui algumas considerações sobre a necessidade de mudanças de caráter epistemológico nas pesquisas desta área, a fim de construir o objeto de estudo através de uma concepção que transpasse as limitações que a perspectiva positivista ainda tem imposto ao fazer científico, o que gera a necessidade de novos instrumentos propositores de reflexão (p. 118).

Além disso, obviamente nos encontramos em um momento de transformação de várias ordens devido às TICs, este momento clama por abordagens que transcendam o fazer científico. “As ciências humanas não podem utilizar os mesmos métodos das ciências exatas e, de igual modo, não podem pretender chegar à cientificidade própria das mesmas” (Bakhtin, 1992 apud LIMA, 2019, p. 118).

A escola pública da contemporaneidade não se encaixa mais nos moldes positivistas, que, há muitos anos, vêm sendo empregados nas políticas linguísticas e públicas. O momento que vivemos pede que digamos “não” à universalidade em prol da pluriversalidade. Segundo Lazzarato (2006), dizer “não” é uma forma de resistência que pode abrir a um processo de criação, de transformação da situação, de participação ativa na formulação de novas políticas

(linguísticas e públicas) feitas para nosso contexto educacional. O autor assevera ainda que ao considerar a ação política à luz do acontecimento, colocamo-nos diante de uma dupla criação, uma dupla individualização, um duplo devir (a criação de um possível e sua efetuação), que se confrontam com valores dominantes.

Entendemos ser necessário, então, voltar nossa atenção para as políticas linguísticas e a maneira como elas estão assujeitadas ao modelo neoliberal centrado em gestão.

Certamente, a escola pública carece de mudanças para se desterritorializar do modelo econômico de educação em detrimento da sua real função e se reterritorializar em novas epistemologias, que valorizam as complexidades, as multiplicidades e diferenças.

Segundo Leviski (2018), a prática ainda está no campo do “por fazer”³⁵, tornando os professores das escolas públicas heróis anônimos, que com as suas próprias armas tentam tornar possível uma prática pedagógica calcada no compromisso social; no engajamento com a educação e a formação cidadã (vontade interna de fazer a diferença).

Segundo Deleuze e Guattari (1996), “toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular.” O *corpus* dessa pesquisa apresenta um lado molar e outro molecular. O primeiro segmenta a imaginação e efetua as ressonâncias de dizeres universalizantes, o segundo, uma flexibilidade direcionada às multiplicidades com possibilidades de infinitas dimensões.

Efetivamente, esperamos que este trabalho possa contribuir para futuras reflexões na área da LA transgressiva, na qual a linguagem trespassa o ser humano e cria novos devires para uma vida social mais imanente da essência do ser humano. Assim como nós, que outros possam também encontrar em filósofos e linguistas como Baruch Spinoza, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Pêcheux, Marilena Chauí, Sueli Rolnik, Alastair Pennycook, Lynn Mario T. Menezes de Souza, entre outros, motivos para reterritorializarem suas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LE com base nas diferenças e/ou multiplicidades da imanência educacional.

³⁵ Grifo da autora.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. T. R. **EAD – Entre a ferramenta e a língua perfeita**: um estudo discursivo sobre aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira a distância. 2018. 120 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRITO, C. C.; GUILHERME, M. F. F. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EAD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n.1, p. 117-136, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170106-3816>

CHAUÍ, M. Espinosa: ontogênese do singular e vida ética. **doispontos**., Curitiba, São Carlos, volume 16, número 3, p. 147-158, julho de 2019. <https://doi.org/10.5380/dp.v16i2.70274>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. *In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. P. 17-49, 1995).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 2, Vol. III São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 3, Vol. III São Paulo: Editora 34, 1996.

FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 9, n. 14, p. 55-71, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10502>. Acesso jun. 2020.

FERRAZ, M. C. F. Afeto e comunicação: sobre as construções do medo. **Galáxia**, São Paulo, n. 35, p. 32-44, jun./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gal/a/TVxRNnWYbfGZMnnXR5Xq6Hy/?lang=pt>>. Acesso mar. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GLEIZER, M. A. Espinosa e a afetividade humana. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2005.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografia do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. 2008, 325 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 213-233, 2017. <https://doi.org/10.1590/010318135150200431>

HASHIGUTI, S. T. Práticas de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de letras a distância. *In*: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. (Orgs.) **Escuta Crítica: formação docente em Letras presencial e a distância**. Uberlândia: Edufu, p. 33-58, 2019.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. Belo Horizonte: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000300004>

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente**. Campinas: Pontes, 2015. pp. 61-87.

KACHRU, Y. **World Englishes in Asian Contexts**. (Larry E. Smith Eds.) Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.

LIMA, D. C. de. Educação Linguística em inglês na escola pública e as demandas da contemporaneidade. *In*: FERRAZ, D. MELO; FURLAN, C. J. K. (Orgs) **bate-papo com educadores linguístas: Letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 114-124, 2019. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.249.114-124>

LEVISKI, C.E; O governo da língua implicações do conceito de gestão na política linguística. **Revista da ABRALIN**, 2018. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/485>. Acesso em 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i2.485>

LAURO, R; TRINDADE, R. Espinosa – o Desejo. **Razão Inadequada**, 2022. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/2013/12/01/desejar-verbo-intransitivo/>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

LAZZARATO, M. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

MARTINS, C. F. V. Molar e molecular: uma cartografia. **Revista Mosaicum**, 16(32), 2020. <https://doi.org/10.26893/rm.v16i32.462>

MENEZES DE SOUZA, L.M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: métodos ou Ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação “Deformada”**: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes, p. 279-303, 2011.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 25–51, 2012. DOI: 10.20396/rfe.v5i1.8635410. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635410>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORAES, H. J. P.; BRESSAN, L. L.; ONILDO, R. **O medo no Imaginário e o Imaginário do Medo**. 2017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/5237. Acesso em 24 de jan. 2020. <https://doi.org/10.19177/memorare.v4e2-II2017209-223>

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, M. R. **Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos**. 2020. 150 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18: p. 62-73, maio out/2012. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 55-65, 2011.

RIBEIRO, M. M. **Afeto e sensorialidade no pensamento de B. Espinosa, S. Freud e D. W. Winnicott.** Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. Da UFRGS, 2011.

ROLNIK, S. CARTOGRAFIA ou de como pensar com o corpo vibrátil. *In: Núcleo de Estudos de Subjetividade da PUC.* São Paulo, 1987. Disponível em:<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In: SIGNORINI, Inês (org.). Língua (gem) e identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 231, 258, 2001.

SERRANI, S. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. *In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas:Mercado de Letras, p. 143-167, 1998.

SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **D.E.L.T.A.**, vol. 13, n. 1, p. 63-81, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-4501997000100004>

SPINOZA, B. **Ética/ Spinoza.** Edição Monolíngue Português. Tradução e notas Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n.1, p. 13-32, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100002>

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze.** Tradução André Telles.Rio de Janeiro. 2004.

Anexo A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Para Responsável Legal por Menor de 18 Anos

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, estudante do Ensino Médio na escola apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada, Discursos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública: entre arborescências e transformações, sob a responsabilidade das pesquisadoras Simone Tiemi Hashiguti e Eliana de Sousa Andrade Ladeira. Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender os sentimentos e dificuldades sobre a produção oral em língua inglesa (LI). Para isso, investigaremos as maneiras como estudantes veem e se relacionam com a LI dentro e fora da escola; o que pensam sobre aprender essa língua na escola pública, que importância a língua tem em suas vidas; o que pensam sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas, se estudam a LI com materiais diversos em LI (e.g.: músicas, vídeos, jogos etc.) fora da sala de aula e como se relacionam com a habilidade de falar a língua. Com a pesquisa, poderemos analisar e conhecer melhor a realidade de ensinar e aprender a LI na escola pública. Para atingir nossos objetivos, observaremos as aulas de LI do(a) menor, os materiais didáticos e atividades propostas, a relação dos alunos e do(a) professor(a) com a LI e tomaremos notas sobre o que observarmos na sala de aula sobre esses aspectos. Além disso, também faremos uso de um questionário com perguntas abertas. Uma vez que tenhamos seu assentimento, o desejo de participar do(a) menor sob sua responsabilidade e que tenhamos coletado uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado, enviaremos o questionário por *email* ou outro meio virtual que lhes seja mais adequado. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) deverá gravar um arquivo de áudio com respostas às perguntas de um questionário que lhe será entregue. Esclarecemos que não avaliaremos, de forma alguma, seu desempenho na participação das atividades de sala de aula ou nas respostas ao questionário, apenas as analisaremos para fins desta pesquisa e somente nós, pesquisadoras responsáveis pelo projeto de pesquisa, faremos a análise. Caso, em algum momento, o(a) menor desista de responder ao questionário, solicitamos sua autorização para observarmos e acompanharmos sua participação em sala de aula e suas produções escritas e orais em língua inglesa e em língua portuguesa. Esclarecemos que seu desempenho e as produções escritas não será avaliado e os dados coletados serão analisados somente pelas pesquisadoras responsáveis. Após um período de cinco anos os dados (respostas ao questionário ou anotações sobre suas produções) serão descartados. Cumpre salientar que este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido só é enviado depois que o projeto tenha sido aprovado pelo todos os dados obtidos nesta pesquisa não serão utilizados de qualquer outra forma daquela destinada à conclusão desta pesquisa, ou seja, todos os dados coletados não serão, sob hipótese alguma, divulgados e/ou comercializados. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Simone Tiemi Hashiguti, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e/ou Eliana de Sousa Andrade Ladeira, mestrandia do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, de de 2020.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pesquisador

Eu, _____, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

Anexo B – Termo de Assentimento para a(o) Menor Entre 12 E 18 Anos Incompletos

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa intitulada, Discursos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública: entre arborescências e transformações, sob a responsabilidade das pesquisadoras Simone Tiemi Hashiguti e Eliana de Sousa Andrade Ladeira. Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender os sentimentos e dificuldades sobre a atividade de falar a LI. Para isso, analisaremos: as maneiras como estudantes veem e se relacionam com a língua inglesa (LI) dentro e fora da escola; o que pensam sobre aprender essa língua na escola pública, que importância a língua tem em suas vidas; o que pensam sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas, se estudam a LI com materiais diversos em LI (e.g.: músicas, vídeos, jogos etc.) fora da sala de aula e como se relacionam com a habilidade de falar a LI. Na sua participação, você responderá a um questionário. Pedimos que suas respostas ao questionário dadas de maneira oral, isto é, que sejam faladas e gravadas em arquivo de áudio. A atividade de responder às perguntas do questionário não toma muito tempo. Prevemos que seja possível respondê-las entre 5 a 30 minutos. A gravação das respostas poderá ser feita na sua casa, ou outro local de sua escolha, e pedimos que use seu próprio equipamento, como um telefone celular ou um computador que lhe sejam acessíveis para fazer a gravação. Suas respostas serão analisadas somente pelas pesquisadoras responsáveis por este estudo. Esclarecemos que não avaliaremos, de forma alguma, seu desempenho nas respostas ao questionário, apenas as analisaremos para fins desta pesquisa e somente nós, pesquisadoras responsáveis pelo projeto de pesquisa, faremos a análise. Após um período de cinco anos todos os dados de sua participação nesta pesquisa serão descartados. Cumpre salientar que todos os dados obtidos nesta pesquisa não serão utilizados de qualquer outra forma daquela destinada à conclusão desta pesquisa, ou seja, todos os dados coletados não serão, sob hipótese alguma, divulgados e/ou comercializados. Em nenhum momento você será identificada(o). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro por participar na pesquisa. O único risco que você pode correr é o de ser identificado através de seus textos. No entanto, a equipe se compromete em proteger a identidade dos participantes. Os benefícios para você serão as próprias reflexões a serem feitas acerca do seu processo de aprendizagem da LI. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão abrir novas discussões sobre o tema, contribuindo, desta forma, para a pesquisa e o desenvolvimento de estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Simone Tiemi Hashiguti, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e/ou Eliana de Sousa Andrade Ladeira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131.

Uberlândia, de de 2020

Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

Profa. Eliana de Sousa Andrade Ladeira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes Maiores de Idade

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa intitulada, Discursos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública: entre arborescências e transformações, sob a responsabilidade das pesquisadoras Simone Tiemi Hashiguti e Eliana de Sousa Andrade Ladeira. Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender os sentimentos e dificuldades sobre a atividade de falar a LI. Para isso, analisaremos: as maneiras como estudantes veem e se relacionam com a língua inglesa (LI) dentro e fora da escola; o que pensam sobre aprender essa língua na escola pública, que importância a língua tem em suas vidas; o que pensam sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas, se estudam a LI com materiais diversos em LI (e.g.: músicas, vídeos, jogos etc.) fora da sala de aula e como se relacionam com a habilidade de falar a LI. Na sua participação, você responderá a um questionário. Pedimos que suas respostas ao questionário dadas de maneira oral, isto é, que sejam faladas e gravadas em arquivo de áudio. A atividade de responder às perguntas do questionário não toma muito tempo. Prevemos que seja possível respondê-las entre 5 a 30 minutos. A gravação das respostas poderá ser feita na sua casa, ou outro local de sua escolha, e pedimos que use seu próprio equipamento, como um telefone celular ou um computador que lhe sejam acessíveis para fazer a gravação. Suas respostas serão analisadas somente pelas pesquisadoras responsáveis por este estudo. Caso, em algum momento, você desista de responder ao questionário, solicitamos sua autorização para observarmos e acompanharmos sua participação em sala de aula e suas produções orais e escritas em LI e em língua portuguesa. Esclarecemos que não avaliaremos, de forma alguma, seu desempenho na participação das atividades de sala de aula ou nas respostas ao questionário, apenas as analisaremos para fins desta pesquisa e somente nós, pesquisadoras responsáveis pelo projeto de pesquisa, faremos a análise. Após um período de cinco anos todos os dados de sua participação nesta pesquisa serão descartados. Cumpre salientar que todos os dados obtidos nesta pesquisa não serão utilizados de qualquer outra forma daquela destinada à conclusão desta pesquisa, ou seja, todos os dados coletados não serão, sob hipótese alguma, divulgados e/ou comercializados. Em nenhum momento você será identificada(o). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O único risco que você pode correr é o de ser identificado através de seus textos. No entanto, a equipe se compromete em proteger a identidade dos participantes. Os benefícios para você serão as próprias reflexões a serem feitas acerca do seu processo de aprendizagem da LI. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão abrir novas discussões sobre o tema, contribuindo, desta forma, para a pesquisa e o desenvolvimento de estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Caso concorde em participar da pesquisa, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser assinado por você e será coletado pela pesquisadora Eliana de Sousa Andrade Ladeira. Caso tenha qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Simone Tiemi Hashiguti, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, Sala 1U233, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, número de telefone profissional: (34) 3239-6206 e *email*: simone.hashiguti@ufu.br e/ou Eliana de Sousa Andrade Ladeira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, dede 2020

Profª. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

Profª. Eliana de Sousa Andrade Ladeira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida(o)

Participante da pesquisa

Anexo D – Questionário de pesquisa – professora de língua inglesa

As perguntas deste questionário fazem parte da pesquisa “Discursos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública: entre arborescências e transformações”, na qual investigamos como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de LI em uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto para os estudos na área de formação de professores de língua estrangeira.

Algumas orientações importantes para responder ao questionário:

- Para responder ao questionário, não é necessário se identificar.
- As respostas ao questionário devem ser respondidas por você, oralmente, e gravadas em um único arquivo de áudio.
- Você pode responder o questionário em sua própria residência, no momento em que lhe for mais conveniente.
- Peço que você faça uso de seu próprio telefone celular ou de um computador em sua casa para gravar as suas respostas em formato MP3.
- As perguntas devem ser respondidas em português.
- Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- As perguntas não precisam ser respondidas na sequência apresentada no roteiro. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- Em alguns momentos, você poderá sentir na sua fala, a ocorrência de repetições e até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não edite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada nos modos de dizer e não no conteúdo informacional de suas respostas.

Perguntas

- 1) Como acha que a língua inglesa deveria ser ensinada nas escolas brasileiras? Justifique.
- 2) Por que você escolheu ser professor de língua inglesa?
- 3) O curso de Letras que você cursou atendeu às suas expectativas? Poderia fazer alguns comentários? Dar sugestões?

- 4) Você conversa com outros falantes da língua inglesa? Com que frequência? Acha isso importante? De onde eles são? Sim/Não. Justifique.
- 5) Você poderia descrever um pouco a sua prática pedagógica na escola pública?
- 6) Para você, a atual proposta de mudança educacional BNCC representa um desafio para os professores das escolas públicas? Sim/Não. Justifique.
- 7) Sobre as suas condições de trabalho, você acha importante discutir, refletir e escolher com os alunos os conteúdos que serão abordados no decorrer do ano? Sim/Não. Justifique.
- 8) Ainda sobre as condições de seu trabalho, você acha que o professor deve problematizar temas de importância social (e.g.: racismo, violência, exclusão etc.) em suas aulas ou deve se abster de tocar nesses assuntos? Sim/Não. Justifique.
- 9) Você possui algum outro tipo de contato com a língua inglesa fora do seu ambiente de trabalho? Explique.
- 10) Em sua opinião, para ser um bom professor é necessário ter vivido/ ter feito algum curso/ter tido experiência no exterior? Justifique sua resposta.
- 11) Quais características você mais admira num profissional LI? Quais você mais desaprova? Poderia falar um pouco a respeito?
- 12) Sobre os modelos de ensino-aprendizagem propostos por especialistas da Inglaterra e dos Estados Unidos, você acha que a reprodução destes modelos no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas nossas escolas públicas no Brasil é adequada e tem sido bem sucedida?
- 13) Você acha que nossos alunos na escola pública têm medo ou insegurança para falar a LI? Justifique sua resposta.
- 14) A escola em que você trabalha lhe dá acesso a equipamentos e internet para o desenvolvimento das suas aulas?
- 15) Como você acha que a língua inglesa deve ser ensinada na escola pública?

Muito obrigada por sua colaboração!

Eliana de Sousa Andrade Ladeira

Pesquisadora

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL/UFU

Anexo E – Questionário de pesquisa – Estudante

As perguntas deste questionário fazem parte da pesquisa “Discursos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública: entre arborescências e transformações”, na qual investigamos como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de LI em uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto para os estudos na área de formação de professores de língua estrangeira.

Algumas orientações importantes para responder ao questionário:

- Para responder ao questionário, não é necessário se identificar.
- As respostas ao questionário devem ser respondidas por você, oralmente, e gravadas em um único arquivo de áudio.
- Você pode responder o questionário em sua própria residência, no momento em que lhe for mais conveniente.
- Peço que você faça uso de seu próprio telefone celular ou de um computador para gravar as suas respostas em formato MP3.
- As perguntas devem ser respondidas em português.
- Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- As perguntas não precisam ser respondidas na sequência apresentada no roteiro. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- Em alguns momentos, você poderá sentir na sua fala, a ocorrência de repetições e até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não edite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada nos modos de dizer e não no conteúdo informacional de suas respostas.

Perguntas

1. Fale quantos anos você tem e com qual idade teve seu primeiro contato com a língua inglesa.
2. Fale sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa deste o primeiro contato com a língua.

3. Você poderia relatar alguma experiência significativa das aulas de língua inglesa até o momento?
4. Você já buscou outro(s) curso(s) de língua inglesa fora do contexto escolar? Se afirmativo, fale sobre a sua experiência.
5. Como você avalia seu aprendizado de língua inglesa na escola pública até o momento?
6. Que tipos de contato com a língua inglesa você possui fora do ambiente escolar? Como você os descreveria?
7. Você já utilizou ou utiliza algum meio não institucional para sua aprendizagem de língua inglesa? Como por exemplo: música, jogos eletrônicos, aplicativos...
8. Descreva a sua relação com a língua inglesa quanto às práticas de ouvir, falar, ler e escrever.
9. Você já teve/tem oportunidade de falar, conversar ou mesmo ler em voz alta algum texto em inglês em público? Como se sentiu/sente?
10. Quais são as melhores lembranças que você tem da língua inglesa?
11. O que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa?
12. Em sua opinião, é importante que o professor de língua inglesa tenha alguma vivência ou experiência no exterior?
13. Como você definiria aprender língua inglesa?
14. Você utiliza algum meio (aplicativo/dispositivo) para se manter em contato com a língua inglesa?
15. Como aprendiz de língua inglesa até o momento, você tem ou teve alguns professores (nomes fictícios) que marcaram o seu processo de aprendizagem da língua inglesa? Comente.
16. O que você sente quando ouve outras pessoas falando inglês, seja pessoalmente, em filmes, noticiários, conferências ou qualquer outro meio?
17. O que seria, para você, atingir um nível ótimo de aprendizagem da língua inglesa? Como esse nível poderia ser atingido?
18. O que é mais difícil para você: ler, falar, escutar ou escrever a língua inglesa? Por quê?
19. O que é mais fácil para você: ler, falar, escutar ou escrever a língua inglesa? Por quê?
20. Há alguma atividade nas aulas de língua inglesa que você gosta mais?
21. Quais atividades você acha que eram melhores para você aprender inglês?
22. Em sua opinião, quais atividades, fora do contexto escolar, foram importantes para você ou te ajudaram mais para aprender melhor a língua inglesa?

Muito obrigada por sua colaboração!

Eliana de Sousa Andrade Ladeira

Pesquisadora

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL/UFU

Anexo F – Transcrições na íntegra dos depoimentos AREDA das quatro (4) participantes.

Transcrição do depoimento da 1º participante: Liza (professora)

Questão1: A língua inglesa para ser ensinada nas escolas brasileiras de maneira mais efetiva, mais funcional, éh... deveria haver uma mudança em toda a infraestrutura da parte física da escola, e também da parte organizacional assim de éh... de horário de aulas, éh assim, a gente poderia ter um espaço como por exemplo... um laboratório de língua inglesa, né? para cada professor eu vejo assim. Eu acho que dessa forma a gente poderia levar para os alunos imagens, áudios, vídeos, né? para que esse ensino da língua estrangeira fosse mais interessante né? E a gente conseguisse deixar os alunos mais interessados, ih, ih motivados, ih de repente conseguisse um resultado melhor, bem melhor do que o que a gente tem atualmente.

Respondendo à questão 2: Eu escolhi ser professora de língua inglesa respondendo à pergunta número 2, porque me interessa muito, a educação pública ... éh ... aqui no país, ih, há... há uma vontade interna de fazer a diferença e de... levar aos alunos de principalmente desse público, né? Que é esse público de escolas públicas, éh o interesse de levar educação mesmo, ih, ih contribuir para que eles cheguem numa universidade pública com o mesmo nível né? no mesmo nível de competitividade de um aluno por exemplo de escola particular que tem acesso a cursos particulares de línguas, que tem acesso, ah, ah, enfim, a várias mídias né? que tem até sem internet, enfim, que tem mais condições de aprender uma língua estrangeira do que o perfil dos alunos de escolas públicas.

Ah, o curso de letras que eu cursei, respondendo à pergunta 3. Ele atendeu sim as minhas expectativas é obvio que, acho que todo, todo aluno quando sair da universidade, éh, sai com a sensação de que poderia ter... ter tido mais informação, ou acesso mais prática, mas, inclusive o curso de letras da Universidade Federal de Uberlândia, ah, não só dentro do currículo convencional, mas, é por meio de outros programas como por exemplo o PIBID, né? que é o programa de iniciação à docência, éh, contribui bastante na formação do professor, ih, eu fiz parte desse, desse projeto, ih, esse projeto com título bastante. Além disso, além desse projeto, uh, uh, o último período, né? do curso, ele proporciona, ah, aos estudantes de letras,

né? O acesso, a prática docente, né? por meio de vários estágios. Se eu não me engano a gente teve cinco estágios, né? Ih, de vertentes diferentes, né? Enfim, a gente teve estágio de português como língua estrangeira, éh, a gente teve estágio, éh, da língua inglesa como, como... inglês para fins específicos, né? Enfim, a gente teve acesso a várias práticas docentes durante o curso e isso faz muita diferença.

Respondendo à questão 4. Eu não converso com outros falantes da língua inglesa, com quase nenhuma frequência, muito, muito raramente. Às vezes em algum aplicativo ou em alguma viagem, mas no cotidiano mesmo no dia-a-dia muito não. Acho que é muito importante, acho que, que ajuda, muito, éh, na, na solidificação mesmo, na sedimentação desse, do conhecimento, da língua, e da prática, da língua pro professor, principalmente eu no meu caso que tenho inglês nível B2, de acordo com TOEFL, éh, eu sinto falta, ih, éh, dessa segurança, né?, a, da língua, ih, acho, acho que seria muito importante para mim ter mais contato com falantes, nativos e não nativos, éh, mas principalmente nativos, acho que, que seria, me, me deixaria mais confortável, mais segura, na minha prática docente.

Respondendo à pergunta 5. Éh... a minha prática pedagógica na escola pública ela tem, ela tem mudado bastante ao longo dos anos, né? Eu tô, na docência há cinco anos, ih, cada ano, éh foi muito diferente, né, do outro, na minha prática mesmo, né. Em tentativa de uso de material dentro da sala de aula, né, como cartazes, filmes, série, ih, muitas dessas práticas foram frustradas né, não, não, não aconteceram da maneira ideal ou sonhada ou esperada. Ih..., ih, eu fui abrindo mão, de, de muitas dessas práticas ao longo dos anos, ih tenho notado, tenho percebido que, apesar de dessa minha parte reflexiva, né, éh... éh, às vezes a gente fica, né, a gente enquanto professor, professora a gente se sente muito frustrada né, de não conseguir muito além, né,ih às vezes não conseguir também a colaboração dos alunos, a colaboração do grupo todo, né? da escola, do diretor, do supervisor, enfim. Ih, a gente acaba ficando ali no beabá, no arroz com feijão, no básico, né ih, acaba não, não... executando, uh, a docência de maneira mais interessante, né.

Respondendo à pergunta 6. Éh... Essas mudanças educacionais que na verdade nunca são mudanças estruturais, fundamentais, são sempre mudanças, ..., ah, como é que eu posso dizer... São mudanças superficiais, né, ih que realmente não, não mudam a estrutura que deveria ser mudada, né. E acabam sendo, mudanças... ineficazes, sabe?

Com relação à pergunta 7. As condições de trabalho, né, não são os melhores né, tanto, a gente não tem acesso, ...ah, ah por exemplo, a datashow, né, a equipamento de áudio e vídeo em todas as turmas, ih como a gente tem, né, no meu caso são 14 turmas atualmente, ih, cada aula de 50 minutos fica inviável, por exemplo, levar os alunos pra uma sala de vídeo, levar os alunos, todos os alunos em todas as aulas, em todos os horários, né. Ih... isso dificulta muito. Éh, as condições de trabalho, né, são, às vezes a gente pode dizer até que são insalubres, né? Ergonomicamente falando, as salas tem uma péssima acústica, uma péssima ventilação, os alunos ficam inquietos, a gente fica inquieto, ih ..., acho que isso não contribui, na nossa prática docente, no dia a dia.

Éh, com relação à pergunta 8. Uh, uh, o professor, a gente tenta dentro da sala de aula problematiza alguns assuntos, sim, né, como racismo, violência, exclusão, bullying, né. Éh, depressão, gravidez, enfim. Mas a gente, deveria na verdade, éh, a escola deveria trazer profissionais especializados, éh nesses assuntos para discutir isso não só para discutir isso esporadicamente dentro da escola, mas para fazer um trabalho ao longo do ano, né, com os alunos, algo que fosse mais bem feito, bem executado, bem pensado, bem elaborado, né, ih, acaba sempre, sendo algo, muito pontual ou muito esporádico, desconectado, ih, que acaba que não tem nenhuma, nenhuma... função, positiva. Não chega nos alunos como deveria chegar.

Ah, meu contato, respondendo à pergunta 9. O meu contato com a língua inglesa fora do meu ambiente de trabalho ele é quase nulo. Ele se dá, no momento que eu vou assistir alguma série, algum filme ou escutar música, ih, éh, para por aí, não, não, passa disso.

Éh, ..., respondendo à pergunta 10. Eu acho que não necessariamente, éh, para ser um bom professor de língua inglesa, é preciso ter vivido ou ter tido alguma experiência, no exterior. É óbvio que toda experiência, ela contribui muito, né, pra, na formação individual, né, não só do professor, mas de qualquer pessoa, de qualquer ser humano. Mas acho que não necessariamente, acho que tem, tem muito professor que pode não ter tido essa experiência, éh no exterior, ih, ih essa pessoa pode ser um ótimo professor ou uma ótima professora de língua inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira.

A pergunta 11. Eu acho que, que, quais são as características que eu mais admiro no profissional de língua inglesa? Seriam, seria a dedicação, a sensibilidade, a capacidade de acolher a heterogeneidade das turmas, né, dos alunos, ih, ih, saber lidar com isso.

Respondendo à pergunta 12. Éh, ..., eu acho que, que os modelos, os modelos copiados exatamente tanto nos Estados Unidos como em qualquer outro país, éh, não funciona em nenhum outro lugar, né? Eu acho que, que se esses modelos fossem ou forem adaptados ao contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, éh, ih, na escola pública, aí poderia sim, funcionar, mas os modelos copiados de maneira, exatamente igual ao que se tem aí fora, não funciona.

Éh, a pergunta 13. Eu acho que muitos alunos têm sim, éh, medo, insegurança para falar a língua inglesa ou a língua estrangeira que pode ser o espanhol também, que é o mais comum também. Éh, de maneira geral qualquer aluno, né, tem essa, esse medo, essa insegurança, ih, no caso dos meus alunos que são adolescentes tem a questão da vergonha, né, de se colocar em num lugar vulnerável, ih, obviamente, ..., éh, a gente enquanto professor tem que tentar, ..., deixar que o ambiente seja um ambiente seguro e acolhedor para que eles possam, possam tentar experimentar a língua inglesa, sem tanto medo, sem tanta insegurança. Mas é um trabalho bem difícil!

Éh, respondendo à pergunta 14. A escola que eu trabalho dá acesso a equipamentos, mas não na quantidade que a gente necessita mesmo. Eu trabalho numa escola muito grande, que se eu não me engano são 1500 alunos no turno da manhã, e a gente tem uma sala de vídeo, uma sala né, um laboratório para tantas turmas e tantos alunos, realmente, éh, acaba sendo, ..., ineficaz e inviável, né, pra, pra atender, ainda mais no caso da língua inglesa e da língua estrangeira de maneira geral que a gente, precisa, éh precisaria ou seria melhor que a gente tivesse acesso equipamento e internet praticamente em todas as aulas, né? Éh, então, existe, tem acesso, mas não na quantidade da maneira, ideal.

A pergunta 15. Ah! Eu acho que a língua inglesa deveria ser ensinada na escola pública, de maneira mais natural, menos gramatical, menos conteudista, né, mais lúdica, mais dinâmica, ih, deveria, deveria, estar presente na escola pública, deste ali do ensino fundamental, do Ensino Fundamental, desde o comecinho, é isso! Obrigada!

Transcrição do depoimento da participante: Roberta (professora)

Resposta da pergunta 1. Bom! éh, eu acho assim, que o Brasil, ele ainda está muito longe de ser um, um país de primeiro mundo. Mas, no mundo, imaginando um mundo ideal, onde a educação fosse priorizada, coisa que ainda é muito diferente da nossa realidade, eu acredito que a língua inglesa, ela deveria ser ensinada no Brasil, como é em outros lugares, em outros países, por exemplo, como na Europa ou até mesmo outros países aqui da América do Sul. Porque o Brasil ele é o único país da América do Sul, onde se tem menos falantes da, em língua inglesa. O Brasil ele é um país que, cinco por cento ou menos ainda de sua população é fluente no Inglês. Então, eu acredito que o ensino de língua inglesa nas escolas aqui, deveria ser priorizado de uma maneira eficaz, na qual os alunos saíssem do terceiro ano do ensino médio fluentes, porque se a gente for parar pra pensar, eles têm contato com a língua inglesa, éh, desde uh, uh sexto ano, que é a antiga quinta série, até o terceiro colegial. Então, são aí, sete, oito anos estudando inglês, duas vezes por semana, cinquenta minutos, é mais ou menos o que, o que um cursinho de língua inglesa te oferece, ih, em seis anos, se você fazer, éh, duas vezes por semana, cinquenta minutos, normalmente você sai fluente de um curso de inglês. E porque que na escola, você fica praticamente oito anos vendo língua inglesa e mal sabe o que que é verbo to be, qual que é função dele! Então, eu me queixo muito isso como professora. Ih, eu acredito que o problema não é que, o ensino de língua inglesa no Brasil é ineficaz, ou que os professores são ruins. Eu acho que a questão, ela vai, ..., o buraco é mais embaixo, ela vai além disso. Eu acredito, que o ensino, a educação no Brasil como um todo, em todas as disciplinas é muito ineficaz, o sistema ainda muito falho, um país tão grande, cheio de riquezas é, né. O Brasil é um dos países, um dos maiores produtores de alimentos do mundo. É um país que tem um PIB X, e investe apenas três por cento do seu PIB em educação, enquanto que se você for comparar com países menores da Europa, que o PIB é muito menor, eles investem muito mais, então, eu acho que a grande diferença está aí. Éh, eu acho que o ensino de língua inglesa, no meu ponto de vista, seria o ideal para o Brasil, não é só o ensino de língua inglesa, mas a educação como um todo, de todas as disciplinas. Éh, o modo de ensinar, ele mudou no papel, eu percebo que ele mudou no papel, porque eu venho de uma formação recente, ih, as teorias que você vê na faculdade, nas pós graduações são lindas, são maravilhosas, mas quando você vai para uma escola pública que nem janela na sala tem, ih aí você tem quase cinquenta alunos com pouquíssimo recurso, male-male você tem um bom livro didático, ih aí, na teoria ele te exige um ensino todo tecnológico, aí você vê que o buraco é mais embaixo! Que a questão, ela vai muito além, do que tudo que as teorias, do que tudo

falado no papel. Então, eu acredito assim, que deveria ser ensinado em comparação com outros países, melhores desenvolvidos, só que para isso acontecer na língua inglesa, tem que ter uma mudança na educação como um todo e na forma de pensar no nosso próprio país.

Pergunta 2. Por que que eu escolhi ser professora de língua inglesa? Bom, antigamente a gente falava que era quinta série, né, que é o atual sexto ano. Foi o primeiro contato que eu tive na minha vida com a língua inglesa, ih, o primeiro dia de aula em língua inglesa eu nunca esqueci na minha vida. Assim, que a minha primeira professora de inglês colocou o pé na sala, o pensamento que eu tive foi apenas este: *“Quando eu crescer eu quero ser igual ela, e eu quero ser uma professora de inglês!”* Eu senti muita afinidade com a língua, eu tinha muita facilidade, eu sempre me destacava, éh, nas aulas, ih acabava que eu ajudava meus amigos, ih, ih aí, quando eu tinha quinze anos, o meu padrinho vendo o meu potencial, ele pagou um professor particular de inglês para mim. E assim... eu fui só deslanchando, cada vez mais, ih, assim, desde crianças, e mesmo antes de conhecer a língua inglesa, eu sempre fui uma, uma pessoa muito voltada para as letras! Eu sempre gostei de lê, eu sempre gostei muito de escrever. As matérias que eu mais me destacava, era português e redação, e aí, quando eu tive contato com inglês, começou ser inglês, também! Sempre amei literatura! Então, esse hábito da leitura e da escrita, ele vem comigo desde a minha primeira infância. Eu falo que inclusive {riso}, foi além disso porque a minha mãe, ela também é uma leitora, e ela conta que ela, grávida de mim, ela lia Shakespeare para mim! Então, eu acredito assim, que eu nasci já inserida nesse hábito de estudar, de gostar, de ler. Minha mãe sempre foi uma grande incentivadora, ih aí, conforme fui conhecendo mais da área das letras, mas eu fui me apaixonando, ih, quando eu estava na adolescência, eu resolvi que eu queria fazer letras, porque gostava muito dessa área da literatura e das línguas estrangeiras!

Pergunta 3: Bom, em partes atendeu em outras partes não! Porque assim, éh, eu percebo que o curso de letras que eu fiz na instituição que eu estudei ele tem uma pegada mais acadêmica. Eu sinto que... mesmo com todas as teorias, estudando, éh, não chega muito próximo do que é que é uma prática mesmo de estar dentro de uma sala de aula. Éh, graças assim, às grandes oportunidades que foram aparecendo na minha vida, eu desde, antes de me formar eu sempre tive contato com a escola pública, com escola particular, ih eu acho que a única área que eu ainda não trabalhei, a língua inglesa foi com a terceira idade. Mmas eu já tive a oportunidade de vivenciar vários ambientes como professora de língua inglesa, várias realidades. Eu acho que falta um pouco isso no curso de Letras na instituição que eu fiz, porque parece a sensação

que eu tive durante o momento que eu estudei lá, é que eles estão mais focados em preparar jovens alunos, para um mestrado e um doutorado, do que realmente um professor. Estão mais preocupados com a pesquisa do que de fato com a prática. Ih outra coisa que pegou para mim também, éh, durante o curso de letras, é que eu sofri muito, porque assim, eu sempre tive muita facilidade com a língua inglesa na escola sempre tive um bom conhecimento de vocabulário e gramática, mas eu não era fluente, faltava eu ainda desenvolver a parte da fala e melhorar a minha audição. Ih, ih o que eu sentido dos professores, da maneira que as disciplinas foram sendo conduzidas ao longo do curso, é que grande parte dos professores eles agiam com os alunos como se os alunos fossem cem por cento fluentes em língua inglesa. Éh... eles já esperavam isso dos alunos. Eu acho que nesse ponto, uh, uh o curso, ele deixa um pouco a desejar, porque não é bem essa realidade. Eu tive muitos colegas da, de profissão de curso que entraram como eu, ih se não fosse as oportunidades da gente ou estuda sozinho e se vira e ficar fluente ou até mesmo pagar um cursinho, um cursinho, numa escola de idiomas e pegar influência para poder acompanhar as aulas, era muito difícil acompanhar as disciplinas, porque grande parte dos professores na área do inglês eles partiram do pressuposto que você, era cem por cento fluentes, já morou tantos anos fora, e tinha alguns alunos que eram assim, mas tinham muitos, como eu e como outros colegas que aprenderam a ficar fluentes, não marra. E eu acho assim, que se o curso ele tem essa proposta, se vocês já têm, éh, éh, esse entendimento, os professores, eles lidam com os alunos como se todos eles já fossem influentes, eu acho que o currículo deveria mudar. Eu acho que o currículo ele, éh deveria colocar uma prova de habilidades específicas no vestibular. Assim como tem prova de habilidade específica para o teatro, para dança, para arquitetura, tem que colocar. Coloque então, no vestibular, prova de habilidade específica para saber se você é fluente em inglês ou na língua estrangeira que preferir, porque inclusive muitos colegas até desistiram do curso por não serem influentes, mas tinham o sonho de serem professores e acabaram desistindo do curso, porque de uma certa forma se sentiram bloqueados, travados... Éh, tem casos de amigos meus que desistiram do curso na época. Porque, até por que você ser fluente numa língua é uma coisa agora, você ser um bom professor sobre aquela língua, eu acho que, que tem um pequeno abismo entre uma coisa, entre outra. Porque, se ser um bom professor, fosse só sinônimo de influência, qualquer falante nativo da língua inglesa de qualquer língua poderia entrar na sala de aula de alfabetizar alguém ou ensinar uma língua. E não é bem assim! Tem pessoas que são super fluentes, mas que não são bons professores. Já tem professores que não são cem por cento fluentes, mas tem uma boa didática, são esforçados! Correm atrás para melhorarem, estudam a aula, planejam, ih, ih eu acho que... tem essa questão que poderia ser

melhorada no curso, na instituição que eu fiz. Se os professores das letras, eles desejam alunos cem por cento fluentes, exijam uma prova de habilidade específica no vestibular. Caso não, eu acho que deveria ser repensado a maneira como os professores agem dentro da faculdade, porque isso dificulta muito para alguns, é motivo até de desistência.

Roberta continua: Há um acréscimo aqui se der para fazer sobre os vários ambientes que eu falei que eu tive a oportunidade de vivenciar como professora, vivenciar as práticas não só a escola pública e particular, mas também a escola de ONG com um trabalho voluntário, já dei aula de língua inglesa, para o cursinho, preparatório do vestibular. Já trabalhei também com inglês para crianças desde os 3 anos de idade, éh... já trabalhei, éh trabalhei com tradução. Então assim, eu já aproveitei bastante, esse leque que o curso ele traz. Eu acho que eu só nunca realmente trabalhei com terceira idade, mas tirando isso... Ih a universidade, né. Éh, então é isso quando eu falo assim que eu já vivenciei muitas práticas, éh foi nesse sentido.

Resposta 4. Sim eu converso com falantes de outros países da língua inglesa. A frequência não é como eu gostaria, não é sempre, mas, sempre que eu viajo aqui dentro do Brasil mesmo, para as cidades turísticas, acabo encontrando muita gente que vem de fora e sempre está acontecendo aquelas situações assim, que aquele gringo não sabe falar o português e não tem ninguém no lugar que saiba falar inglês aí eu faço a intermediação. Acho sim importante, ainda respondendo a resposta 4, acho sim muito importante manter este contato, porque quando isso acontece eu sinto que estou de verdade usando a língua inglesa numa situação real, do dia a dia, não é aquela coisa assim forçada porque eu tenho que trabalhar com aquilo. Bom, já aconteceu situações comigo deu conhecer gente do mundo inteiro. Já conversei com pessoas da Austrália, da Áustria, dos Estados Unidos, da Inglaterra, ih... pra mim é muito importante pelo fato deu praticar, éh a língua né, íh, é bom que eu faço amigos, eu sempre faço amigos nessas situações.

Resposta 5. Bom, éh... já tenho cinco anos que ministro aulas no ensino público. Éh, uma situação bem desafiadora, porque... cada ano estou numa escola diferente, porque eu trabalho por contrato, e assim, tem escola que não tem o básico do básico, que não tem nem janela. Éh, já aconteceu deu atender escolas com clientela mais carentes, assim situações gravíssimas de risco, como por exemplo, alunos bem marginalizados, que não veem sentido de estarem ali na escola... Então, assim, é muito delicado a situação, mas eu sou muito grata por todas as experiências que já tive como docente, porque, eu percebo que isso vem me moldando, não só como professora, mas como ser humano. Porque são desafios cada ano é um desafio diferente,

um desafio novo, eu vou tentando me adequar né, as essas dificuldades as adversidades. Mas o que eu vejo de mais dificuldade, o que eu vejo assim de mais difícil, mais desafiador em relação ao ensinar, éh na rede pública, é a questão da falta de incentivo que a gente tem da estrutura física, o descaso mesmo que... o governo tem em relação a profissão do professor, a desvalorização do salário, as péssimas condições de trabalho, junta com as condições da clientela, na maioria das vezes você vai para lugares marginalizados, então é bem delicado.

Resposta 6. Demais! Acredito que essa nova proposta da BNCC é muito desafiadora porque eu disse na resposta anterior, existem escolas de ensino da rede pública que são muito carentes de estrutura física, do básico do básico, é alunos muito marginalizados, assim, essa nova proposta da BNCC, éh, ela traz assim esta questão bastante tecnológica né, sempre tá trazendo uma tecnológica para dentro da sala, fazer uma aula mais dinâmica, mais chamativa né, só que foi como eu disse, como é que eu vou trabalhar as vezes com a tecnologia em escolas que o aluno não tem esta consciência de que a educação é importante para a vida dele, que tem lugares que os alunos vão pra escolha apenas para lanche, porque na maioria das vezes, o lanche da escola é a única refeição que esse aluno vai ter durante o dia dele. Ih também, além de ter essa questão da marginalização do aluno, têm escolas assim, que infelizmente não dispõe dos recursos tecnológicos, que a gente precisa para ministrar uma boa aula, você não tem esse apoio desse aparato estrutural, por exemplo, a escola em que estou ministrando aula este ano, ela tem uma estrutura física muito boa, mas mesmo tendo uma estrutura física muito boa, as salas de aula que eu ministro aula não têm nem janela. Então, eu fico pensando, uma escola cuja sala de aula nem janela tem, como esta escola vai lhe fornece recursos tecnológicos para eu trabalhar uma aula, mais moderna num contexto mais atualizado?

Resposta número 7. Sim, eu julgo muito importante discutir sim com meus alunos, porque a gente também tem que entender o que o aluno tem em relação, a identificação com a qual disciplina que você vai ensinar para você entender mais ou menos o que eles gostam, porque quando você trabalha numa vertente que eles se identificam, eu acredito que o ensino acontece de uma maneira mais efetiva. Então, assim, chega começo de ano, eu já tenho que ter meu plano aula, meu plano de estudos do ano inteiro, eu já tenho que ter um esboço dele. Então, normalmente o que eu faço no primeiro dia de aula é me apresentar, apresentar esse esboço do plano de estudo, eu vou vendo os comentários, quais são as reações deles, qual que vai ser a receptividade deles, em relação aos conteúdos que eu vou abordar, dentro da matéria

trabalhada. Aí eu vou tentando adequar, de acordo com que eu vejo de receptividade, afinidade e críticas.

Resposta 8. Com certeza, deve! O professor... eu acho que é obrigação social, o professor abordar temas como racismo, violência de gênero, orientação sexual, éh... como eu disse, éh, obrigação cidadã, porque eu enxergo o professor, não apenas como um transmissor de conteúdos e eu também vejo a escola não apenas como um lugar que você vai para aprender disciplinas regulares, mas a escola é um ambiente de socialização. O professor é um formador de opiniões, né, ele é um formador de seres pensantes, seres reflexivos, críticos. E faz parte sim, do papel do professor promover, instigar essas reflexões, sim! Ih, eu, por exemplo, sempre falo pros meus alunos que eu não sou uma professora só de verbo to be, mas eu gosto de levar literatura para eles também. Literatura norte americana, literatura inglesa e literatura de países, éh, que têm o inglês como língua oficial. Ih, ih, querendo ou não, a gente está sempre esbarrando em questões que, que abordam estes temas na literatura. Então, por exemplo, tem uma escritora que eu gosto muito de trabalhar com eles quando eu vou falar de literatura norte americana, que é a Maya Angelou. E a Maya Angelou, ela vai muito nesta vertente do feminismo, do feminismo negro, do racismo. Éh, alguns textos dela falam muito de como foi essa questão da segregação racial nos Estados Unidos, porque ela viveu, ela viveu nessa época, né. Então, assim, eu acho super importante, ih eu acho que é uma obrigação cidadã dos professores exercer esse papel dentro da escola.

Respondendo à questão 9. O contato extra que eu tenho com a língua inglesa fora da sala de aula, éh, com as músicas, porque eu respiro música. Então, todo dia eu tô ouvindo música, e o meu foco são as músicas internacionais, éh seriados e filmes, eu sempre assisto filmes em língua inglesa. Quando eu vou viajar, assim, acaba que eu tenho sempre contato pessoas estrangeiras. Ih, o meu namorado, ele fala inglês também. Então, a gente tá, sempre estamos conversando em inglês para praticar, tanto ele e eu também, para não deixar isso morrer, enferrujar, como a gente sempre costuma falar.

Resposta 10. Bom, eu acredito que não. Eu acho que isso é uma crença, que muitos alguns e muitos professores tem, né. Para você ser um bom professor você tem que ter tido experiência morando dez anos fora do Brasil. Então, não acredito que isso é necessário, porque, você ser fluente é diferente de você ser um bom professor. Existem muitas pessoas que são cem por cento fluentes, mas não tem a pedagogia, não sabem ensinar para o outro, sabem pra si!

Porque ser for parar para pensar em fluência, tudo mundo que é falante nativo de uma língua, seria um bom professor daquela língua. Eu acho que uma coisa não define a outra. Éh, seria interessante você morar fora, ter experiências culturais? Não descarto essa questão! Eu julgo sim, ser muito importante, não só para um bom professor, mas se todo o ser humano tivesse essa oportunidade de viver em outro país, de experimentar outras culturas, lógico, que isso é muito, agregam muito para uma pessoa! Mas isso também não é sinônimo de ser um professor de sucesso, porque como eu disse anteriormente, você saber bem uma língua não é sinônimo de que você sabe ensinar ela.

Bom, questão número 11. As características que eu mais admiro em um professor de língua inglesa, éh, de uma maneira mais geral, é aquele professor comprometido com a sua profissão, com seu trabalho, aquele professor que busca sempre se aperfeiçoar, sempre está estudando, sempre está tentando aprimorando seu conhecimento, sempre está tentando incentivar os seus alunos, ah... Como é que eu falo? Aquele professor que cativa dentro de sala de aula, aquele professor que, às vezes como pincel e o quadro, consegue prender a atenção do aluno, consegue fazer o aluno enxergar motivo naquela aula, razão de estar ali, isso pra mim é admirável! Agora as atitudes que eu mais desaprovo num professor de língua inglesa, são aqueles professores, que às vezes querem focar demais só na pronúncia, na fala, ih fica o tempo todo batendo na mesma tecla, ih fica a todo momento corrigindo o vocabulário do aluno, corrigindo a pronúncia, às vezes o aluno está ali tentando falar todo tímido, mas ele está fazendo o esforço, e às vezes o professor não reconhece aquilo, o professor vai lá e cortar, poda ele na raiz, consertando a pronúncia, ih aquele menino fica todo reprimido, aquele aluno fica todo reprimido, Já cria um transtorno, um bloqueio ali! Então, éh, essas são algumas atitudes que eu desaprovo num professor de língua inglesa que a gente vê muito por aí. Por mais que a gente sabe que a pronúncia, a fala, ela é, ela tem que ser muito enfatizada, mas às vezes a maneira como certos professores corrigem seus alunos, constrange demais esses alunos e causam bloqueios, traumas, são muito difíceis lá no futuro depois tirar estes traumas desse aluno dessa pessoa. Ih também... aqueles professores que não dão tanta atenção pra, pro seu aluno, às vezes o aluno tá ali todo empolgado, tentando aprender, tenta trazer alguma coisa para a aula e o professor simplesmente ignora aquele aluno. Isso pra mim também éh... eu desaprovo bastante. São atitudes que eu tento observar, que eu venho observando no decorrer dos anos, que eu sempre falo: *“eu não quero ser este tipo de professor!”*

Resposta número 12. Completamente, não. Não, tem sido bem sucedido! Porque se a gente fosse imaginar, que fosse bem sucedido esses modelos, essas teorias que a gente estuda na...Quando está fazendo o curso de letras né, para aqui para pensar comigo. O aluno tem contato com a língua inglesa do sexto ano ao terceiro ano do ensino médio. [...] São mais ou menos seis anos estudando inglês, duas vezes na semana 50 minutos. Se for para pensar, isso equivale a um cursinho de línguas, porque que o aluno não sai fluente? Não sai falante de língua inglesa escola? É porque tem sido ineficaz. Éh, tanto a questão estrutural, como questão do material, eu acho material bem inadequado para a realidade dos alunos. Envolve a questão dos professores também, envolve a questão de termos salas de aula superlotadas e todas as outras questões que eu disse anteriores, como falta de incentivo em relação à carreira docente, falta de estrutura física, recursos tecnológicos, então NÃO! Definitivamente, não, não está dando certo! Mas eu acredito que isso vai mudar dentro da língua inglesa tem que acontecer não só mudança na disciplina que eu ministro, mas tem que ter uma reforma total na educação brasileira, no modelo de educação que a gente tem, aqui nosso país. Eu acho que o dia que isso mudar, tudo vai deslanchar.

Resposta da questão 13. Não é nem, eu acredito que não é nem medo ou insegurança em relação a falar a língua inglesa, mas é mais a questão de não ver razão ou motivo de aprender, não só a língua inglesa, mas estar na escola aprendendo alguma outra coisa. Eu percebo isso em muitos alunos, quando estou dentro de sala de aula, principalmente quando a escola atende uma clientela mais marginalizada, mais vai ser este tipo de pensamento. Éh, quando eu entro na sala, sempre escuto muitas falas que indicam crenças limitantes, como por exemplo: “Ah, eu não preciso falar inglês ou aprender inglês, porque eu estou no Brasil mesmo”, ou então: “eu não preciso aprender inglês mesmo porque eu nunca vou viajar para fora”. Então, eu vejo muito assim, é esse tipo de fala, que pra mim entrega, não é o medo, mas, isso pra mim entrega é a questão deles não estarem dispostos a quer aprender mesmo, não ver motivo, necessidade naquilo ali. O ano passado, por exemplo, eu trabalhei em uma escola, que atendia uma clientela assim, de alunos bem marginalizados, eu dei aula para traficantes, para você ter uma noção, ih virava e mexia assim, acontecia de um aluno falar para mim de que ganhava mais do que eu, sendo traficante. Então assim, eles não veem motivos nenhum de estar ali, eles estão na escola apenas, para cumprir mesmo, o protocolo assim, de terminar o terceiro ano e ter pelo menos o diploma do ensino médio, e pronto! Infelizmente... éh, por conta dessas minhas experiências em lugares assim mais carentes, não digo que são todos né, porque tira um, dois, uns cinco né, tem os que querem aprender, mas eu tô falando pela

maioria né, quando a gente vê esse tipo de fala, a gente vê o tanto que a educação no Brasil não é levada a sério.

Respondendo número 14. A escola que estou trabalhando este ano, tem recursos tecnológicos sim, porém, pelo tamanho da escola, pela quantidade de professores, os recursos são poucos. Que acaba que traz uma certa frustração, porque às vezes, você programa a aula para aquele dia e aí não tem o equipamento disponível, ih às vezes a internet, ou o recurso tecnológico, ih até você conseguir resolver o problema a sua aula já foi embora.

Resposta número 15. Bom, eu penso que o ensino de língua inglesa deveria acontecer de maneira mais eficaz, que o aluno ao entrar ou sair da escola, ele... ele seja pelo menos, éh, tenha o básico, o intermediário da parte fluente né, da língua inglesa. Pra que ele tenha uma formação cidadã crítica e uma formação linguística também, básica, que, que vá fazer com que ele tenha melhores oportunidades, profissionais e individuais também. De enxergar o mundo de maneiras diferentes. Eu acho que, para isso acontecer como eu disse em respostas anteriores, pra que isso aconteça na língua inglesa tem que haver uma mudança, éh, de uma forma geral na educação, no nosso modelo estrutural. Eu acho que, as autoridades deveriam investir mais na educação, a escola pública deve, deveria ter passado por uma reforma gigante em relação à estrutura física, em relação a investimento, tanto investimento no docente quanto no discente. Então, eu acho assim, a muito trabalho a ser feito, pra que o ensino de língua inglesa seja eficaz na escola pública, a educação como um todo tem também que estar funcionando bem.

Transcrição do depoimento da 3º participante: Flávia (aluna)

Resposta 1. Eu tenho 18 anos tive meu primeiro contato com a língua inglesa foi através de músicas internacionais.

Resposta 2. Através de músicas internacionais, daí eu fui tentar pesquisar por traduções das músicas e fui encontrando palavras semelhantes à língua portuguesa e também foi aprendendo novas palavras. Palavras fáceis e assim já formando algumas frases né através das músicas.

Resposta 3. Meu aprendizado na escola é muito interessante porque foi através de lá que me interessei em estudar mais e procurar curso fora da escola e aí fui me interessando muito mais,

por ter ótimos professores, ótimos profissionais que, me ajudaram ah, entender um pouco né, ih, eu realmente acho que o ensino é muito importante. Ih, éh, muito gratificante você aprendeu uma coisa totalmente diferente do seu convívio.

Resposta 4. Sim, já tive bons professores que eram muito atenciosos e com a minha aprendizagem se eu estava entendendo, assim, fazia brincadeiras né, atividades interessantes em duplas para deixar a gente mais desinibidos.

Resposta 5. Meu aprendizado na escola é muito interessante porque foi lá pelo começo que eu falei anteriormente e aí interessa muito mais por ter ótimos professores, ótimos profissionais que foram me ajudando a aprender um pouco e eu realmente acho que o ensino é muito importante e é muito gratificante. Você aprendeu uma coisa totalmente diferente do seu convívio.

Resposta 6. Meu contato é mais através de jogos e de música. Acho bom porque amplia meu vocabulário, consigo entender algumas frases e identificar as palavras em outros textos. Éh... é isso, eu gosto por isso, a gente aprende divertindo.

Respostas 7. Para me auxiliar mais, nesse âmbito da língua inglesa, eu decidi pesquisar sobre alguns jogos e até aplicativos para me ajudar com a fala da língua. Acabei encontrando um aplicativo muito bom, que é o Duolingo, que eu achei muito importante e eu achei muito interessante que lá não tem só a língua inglesa com tem outras línguas também.

Resposta 8. Éh, dependendo das vezes, eu consigo falar melhor do que escrever melhor, porque algumas palavras elas têm alguns duplos sentidos, ou elas são, servem para muitas coisas, ou então, eu às vezes, me sinto melhor falando do que escrevendo. Éh... ih, em ler, eu também... gosto muito, porque é muito mais fácil pra mim do que escrever, tanto ler, quanto falar.

Resposta 9. Quando eu praticava o curso, eu fazia algumas leituras, éh, que o professor pedia, né, ih, eu me sentia muito bem, porque... algumas palavras que eu falava errado, ele corrigia, ih, ih sabe, tipo, era muito importante porque ninguém, caçoava, essas coisas. Era tudo se ajudando, era muito importante.

Resposta 10. Ah! As melhores lembranças que eu tenho da língua inglesa, ai! É o primeiro momento. Os primeiros momentos que eu fui aprendendo, assim, alguma frase que eu não sabia formar e acabei formando, ela muito, muito bem algum tempo depois. Eu, tenho muitas recordações.

Resposta 11. Às vezes me incomoda uma pessoa, assim que, é mais fluente, assim, melhor que eu, né, éh... pra falar, ficar corrigindo, sabe? Tipo, ficar, éh, fazendo gracinhas e brincadeiras, mas, assim, com a maneira de falar. Hoje, nem tanto, porque, eu já, né, sou melhorzinha, mas antigamente me incomodava bastante, esse fato!

Resposta 12. Bom, vivência no exterior nem tanto, porque, entre uns turistas, éh, imigrantes, né, que moram aqui no nosso país, eu acho que não é tão importante assim, a ida para o exterior, né, pra sei lá, visitar, praticar, fazer intercâmbio até né, mas, eu acho importante também. Não é tão assim necessário, mas é importante.

Resposta 13. Aprender a língua inglesa, eu defino como muita perseverança e paciência, porque, não é uma língua difícil, assim, no começo pode ser um pouco né, porque é uma coisa totalmente nova, você está aprendendo ali. É como se fosse... sei lá seu idioma, só que você tá lá no primeiro ano do fundamental. Então, éh... essas palavras que eu indico, né. Porque é importante ter muita paciência, ih, perseverança.

Resposta 14. Bom, eu costumo assistir a muitas séries, filmes legendados, pra éh, tentar entender mais né, tentar saber mais. Tanto que eu já, éh... já me acostumei, já não sou aquela pessoa mais, “*ah, é legendado, né?*” Porque tem gente que fala, que prefere, prefere dublado, mas eu fico assim: Eu gosto claro, da dublagem brasileira, é muito boa, mas eu também gosto da, da legenda, porque, eu gosto das vozes dos atores né, essas coisas. Ih, eu me sinto bem, hoje. Hoje, ahn, éh, antes eu não gostava tanto. Hoje eu já, não tenho mais esse preconceito.

Resposta 15. Sim, eu já tive muitos professores de língua inglesa, porque eu mudei bastante de escola, e também, tinha no curso que eu fazia, né. Ah... o que mais, assim que eu me apeguei, foi o do curso, porque, ele era muito atencioso, ih assim alguma coisa que eu falava errado, ele já me corrigia. Só que não do jeito, de um jeito mal, de um jeito benéfico para que eu pudesse ampliar mais meus conhecimentos. Ih, na escola também, tive alguns professores

que foram de grande auxílio, pra, pro meu conhecimento e desenvolvimento, éh, da língua inglesa, ih, eu acho que é isso.

Resposta 16. Ahm, a partir daí, eu fui me interessando mais pela língua inglesa, ih, procurando cursos, procurando maneiras de aprender mais, assim como no português, ih, eu acabei encontrando alguns cursos, que me auxiliaram um pouco, mas não tanto, porque, é necessário muito tempo para aprender, a ser bilíngue, vamos dizer assim. Mas, eu gostei muito da experiência, ih foi, muito importante para entender um pouco de como são os intercambistas, de como é a língua inglesa, ih, foi muito importante para o meu desenvolvimento, ih, eu gostei bastante.

Resposta 17. Acho que o nível máximo para se atingir é você sendo fluente, bilíngue né. Ih, eu acho que se eu atingir esse nível, eu ficaria muito contente porque, a língua inglesa, ela é uma língua que, é praticamente universal, né. A maioria das pessoas em vários países falam a língua inglesa, ih, ela é muito importante para você viajar, para você fazer sei lá, algum trabalho né, viajar a trabalho, e eu acho muito importante também. Ih, éh, é isso.

Resposta 18. É mais difícil escrever e escutar.

Resposta 19. Éh, eu respondi anteriormente. É mais fácil para eu falar do que ler ou até escutar, né. Porque, eu falando, eu sou bem melhor. Escutar até que, é bom também porque se eu escutar, eu já consigo a pronúncia, né, na ponta da língua. Mas, para mim, mais fácil é falar.

Resposta 20. Eu gosto muito é de fazer as provas. Eu acho muito, éh bom! {riso}. Ih, eu gosto das charges, dos textos, eu, eu adoro quando um professor faz uma pegadinha, sabe? Eu gosto bastante!

Resposta 21. Éh, atividades? Eu acho que são todas. Vocabulário, como se fala, sabe? Ler escutar, porque tudo leva você a aprender e querer aprender mais.

Resposta 22. Atividades assim importantes, que me influenciaram a estudar, a aprender, que foram muito importantes para mim, no meu desenvolvimento, foram... as músicas, os filmes, assistir né, ouvir, éh... e praticar. Foi isso, foi mais assim, uhm, que mais me ajudou mesmo.

Transcrição do depoimento da 4º participante: Juliana (aluna)

Pergunta 1. Eu tenho 18 anos e meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola.

Pergunta 2. Bom, éh, achei engraçado e começamos pelo verbo to be, e foi muito legal, foi bem interessante mesmo, foi uma novidade.

Pergunta 3. Ah... uma experiência foi com música. Éh, foi passando uma música e aí a gente começou a traduzir e aí entender. E foi interessante porque, eu tive a curiosidade de aprofundar e escolher outras músicas também pra poder traduzir e cantar em inglês.

Pergunta 4. Busquei sim, um aplicativo, né, o Duolingo. Éh, uma experiência muito boa, muito positiva. Tive uma certa dificuldade, mas foi muito interessante. Éh, pelo aplicativo então, foi bastante legal. Além disso, o recurso do Google Tradutor, que eu utilizo bastante também.

Pergunta 5. Éh... Eu avalio como, ah... É bom, muito bom, os professores ensinam bem, mas ainda não é suficiente, né. É muito básico, assim, pelo, por esse universo, né. Éh, de pessoas que conversam tão fluentes, então é bem o básico mesmo, as professoras ajudam muito, ih, mas é só o ensino básico mesmo, o inglês básico.

Resposta 6. Éh, fora do ambiente, alguns aplicativos, algumas propagandas, mas principalmente música. Música, eu gosto muito, ih, algumas propagandas mostram algumas palavras assim que a gente não sabe, ih que usa muito. E seria isso, é mais na música mesmo. É assim, que eu posso descrever como que eu uso, escutando, em algumas propagandas. Acho que é isso.

Pergunta 7. Éh, eu busco... desculpa! Uhm...eu busco através do Google, éh, a tradução, né. Éh, uhm, o aplicativo mesmo de telefone, de fotos, ele já tem a opção também de você tirar foto e ele traduzir, né. Éh, mas é isso. Eu uso Google Tradutor e esse da foto que a gente, ih, ih, ele mostra lá que dá para traduzir. São os meios que eu utilizo.

Pergunta 8. A minha relação com a língua inglesa. Eu tenho uma certa dificuldade até mesmo de falar e ouvir, né. A minha leitura também, mas a minha escrita é muito boa, né. Eu posso dizer que é uma relação muito boa, éh, de aprendizado né, o básico. Mas, éh... eu tô me dando bem. Então, é uma relação, digamos que, que aos poucos, tem que ter muita paciência na dicção também. Então, é isso!

Pergunta 9. Ah, eu tenho vergonha já de falar em público, né. Então, não tive oportunidade, somente na aula mesmo, na sala, né, que a professora às vezes pede. Éh, fiquei com um pouquinho de vergonha de falar, mas, ao mesmo tempo eu me senti com mais vontade de aprender para poder falar certinho, né, para não ter erro. Mas, éh, o que aconteceu na aula foi que, pediu para ler uma pergunta, então fiquei bastante acanhada, éh, tive alguns erros na fala, mas eu me senti que eu poderia fazer melhor.

Pergunta 10. Éh... As lembranças que eu tenho são de músicas de novela, né, {riso}ih, que são muito boas, né. São românticas e transmitem assim, uma mensagem boa pela tradução, né. Então, uma lembrança que eu tenho da língua inglesa são as músicas mesmo, ih, de algumas aulas, e de professores que foram marcantes, é isso.

Pergunta 11. O que mais me incomoda, éh... quer saber, né, e não consegui expressar. Ih, na fala, trava, né, e aí eu não, não consigo. Isso que me incomoda. Às vezes, é tem até um jeito de fazer com a língua, com a boca para fazer um determinado som. Então, às vezes me incomoda é em relação a isso, de querer aprender e não conseguir, é, pronunciar.

Pergunta 12. Ah, eu acho que seria muito interessante! Até mesmo porque, se nós brasileiros já temos algumas gírias, imagino eu que lá também eles devem ter algumas gírias. Éh, já ouvi falar que no exterior também é, o pessoal conversa rápido. Seria interessante o professor ter, mas não é uma coisa que eu acho que é importante. O importante é o professor saber o que que ele está dando, né, com firmeza, com clareza, né. Éh... Então, assim, se é importante na minha opinião não, mas seria interessante ser feita sim essa vivência no exterior, né, para poder contar como que é lá. Éh, porque, daí futuramente se a gente quiser ir para lá, a gente já estaria preparado, né. Pra, pra, não ter alguns sustos, mas é isso.

Pergunta 13. Nossa, é super chique né? Fala, inglês. Éh... Definiria aprender inglês, a língua inglesa, como primordial, né. Uma segunda língua; Éh, para gente, é primordial mesmo.

Pergunta 14. Éh... eu já tinha falado também, é do aplicativo, é o Duolingo, e também, o Google, o Google Tradutor, são os que eu uso.

Pergunta 15. Éh, teve sim, o professor. Éh... um professor, que marcou muito. Éh, que deu a música da Avril Lavigne, éh, que foi tema de uma novela também. Inclusive, foi muito legal, né? Éh, o professor Gustavo, eu acho, que é esse o nome dele. A gente chamava ele de Gugu. Muito bom!!! Foi muito interessante, éh... ele soube explicar direitinho, passou e repassou a música várias vezes. Ih, toda vez que eu escuto a música, eu lembro da aula e consigo cantar ela, muito bem.

Pergunta 16. Nossa! Eu acho super interessante! Assim, fascinante na verdade, porque é uma coisa que eu gostaria de falar também. Nossa, pensa eu falando daquele jeito, né, dialogando!!! Éh, nos filmes também, de assistir um filme sem precisar de legenda. Nossa é muito bom! Éh, uma coisa assim, de outro mundo mesmo. E eu ficou muito empolgada.

Pergunta 17. O nível seria aquele de conversação. Éh... onde o diálogo flui, sem precisar de pesquisar ou gaguejar, né, ter aquela sensação de que, *“Nossa! Me sai muito bem. Ih... ih, foi fluente!”* Esse seria um nível que eu gostaria de atingir, que seria cem por cento. Éh, de pôr um filme e não precisar da legenda. Esse seria um nível; um nível de conversação.

Pergunta 18. Éh, mais difícil, eu falar. Falar, porque, éh, o modo como, éh, tem de falar, na dicção, éh, de, de usar a língua, de falar da forma correta, essa é a minha maior dificuldade em relação ao inglês.

Pergunta 19. Éh, o mais fácil é o escrever, porque, éh, além da memória fotográfica, né, que eles falam, né, de olhar, eu já sei o que é sem muito auxílio eu consigo escrever, éh, e tentar, né, pelo menos fazer, formular uma frase escrita. É eu acho mais fácil, a leitura a gente consegue observar, entender e escrever.

Pergunta 20. Ah, na aula, o que eu mais gosto, é quando chega com uma música. Nossa, vamos descobrir o que vai falar na música e também alguns jogos, né, de brincar mesmo com algumas palavras, né, é muito bom.

Pergunta 21. Éh... Parece alguma coisa, éh, primaria, saber? Mas, brincar com as palavras em modo de contar, é uma forma de aprendizado muito bacana, né. Que você consegue associar uma coisa com a outra. Então, seria isso, éh, de brincar mesmo com as palavras e associar elas com algumas coisas do nosso cotidiano, né. Que lembram palavras similares, com que a gente usa no português. Eu acho que isso, ficaria muito melhor no aprendizado da língua inglesa.

A questão 22. Éh, bom, eu acho que são as frases afirmativa, né, tem algumas palavras que são ali trocadas que fazem uma frase afirmativa, né? Então, foi importante aprende, né, ajudou muito na questão das afirmativas e também das negativas, que são, “*o do not*”, *does not*”, é isso! Eu achei bacana.