

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**

RAFAEL SIMPLÍCIO PESSOA

**TO BE SEM O VERBO TO BE: MOTIVAÇÃO E AFETOS EM MINHA
TRAJETÓRIA DE APRENDIZADO E LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA**

UBERLÂNDIA

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**

RAFAEL SIMPLÍCIO PESSOA

**TO BE SEM O VERBO TO BE: MOTIVAÇÃO E AFETOS EM MINHA TRAJETÓRIA
DE APRENDIZADO E LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
faculdade de Letras: Inglês e Literaturas de Língua
Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia como
exigência para aprovação em TCC II.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**

RAFAEL SIMPLÍCIO PESSOA

**TO BE SEM O VERBO TO BE: MOTIVAÇÃO E AFETOS EM MINHA TRAJETÓRIA
DE APRENDIZADO E LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA**

Monografia aprovada para a obtenção do título de licenciado no curso de graduação Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 22 de setembro de 2025.

**Prof. Dr. William Mineo Tagata – UFU/MG
(Orientador)**

Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas – UFU/MG (Membro)

Profa. Ma. Walkiria Felix Dias – UFU/MG (Membro)

Dedico este trabalho àquele cuja vida marcou a minha de forma indelével: ao meu irmão caçula, Douglas Gonzaga Pessoa, brutal e covardemente assassinado em 13 de novembro de 2024, aos 31 anos de idade.

Havia toda uma vida pela frente.

Sua ausência deixou um vazio impossível de ser preenchido, mas sua memória permanece como uma força que me impulsiona.

Sua voz silenciada ainda ecoa em mim como inspiração eterna.

Na saudade encontro sua presença, no silêncio encontro sua voz e, no amor, encontro sua eternidade.

DG, descanse em paz nos braços de Deus, onde nenhuma violência pode te alcançar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me sustentar nos momentos mais difíceis, iluminar meu caminho e me dar forças para chegar até aqui.

Agradeço também aos meus pais, por todo o amor, apoio e dedicação ao longo da minha vida, ensinando-me valores que carrego comigo em cada etapa desta caminhada. Estendo minha gratidão aos meus irmãos e demais familiares, que, de diferentes maneiras, sempre estiveram ao meu lado, compartilhando alegrias e oferecendo apoio nas adversidades.

Agradeço ao meu companheiro, Carlos Humberto, pela paciência, incentivo e presença constante, que tornaram este percurso mais leve e possível.

Sou grato aos meus amigos, que contribuíram com gestos de carinho, palavras de encorajamento e momentos de descontração, tornando a jornada acadêmica menos solitária e mais significativa.

Por fim, agradeço aos meus professores ao longo da graduação, que com dedicação e conhecimento ajudaram a construir meu percurso formativo. De maneira especial, expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata, pelo apoio, paciência, disponibilidade e pelas valiosas contribuições que possibilitaram a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia apresenta uma investigação autoetnográfica que analisa criticamente a trajetória de aprendizagem de língua inglesa, desde a infância até a formação docente, focando na inter-relação entre motivação e afetos. É com essa intenção — de compreender, narrar, interpretar e, quem sabe, transformar — que este trabalho nasce. Ao olhar para minha própria experiência, busco contribuir com uma reflexão mais ampla sobre o ensino de inglês na escola pública e suas potencialidades, limites e sentidos. Este trabalho se debruça em referenciais teóricos como Dörnyei (1994, 2001, 2005, 2009, 2013), Gardner (1959, 1985, 2010), Ryan e Deci (2000) sobre motivação e Spinoza (2009) sobre afetos e *conatus*. A pesquisa utiliza a autoetnografia evocativa para transformar a experiência pessoal em objeto de estudo, revelando como diferentes contextos impactaram minha relação com o idioma. A análise demonstra um contraste marcante: enquanto o ensino formal, pautado em metodologias tradicionais de gramática-tradução e repetição, frequentemente, gerava tédio e frustração, os ambientes informais e lúdicos (videogames, músicas, internet e filmes) atuaram como poderosos catalisadores de motivação intrínseca e afetos alegres, impulsionando uma aprendizagem situada e multimodal. A formação universitária, particularmente as disciplinas de habilidades integradas e os estágios supervisionados, representou um divisor de águas. As vivências introduziram pedagogias inovadoras dos multiletramentos de autores como Rajagopalan (2011), Leffa (2011), Tagata (2014), Ribas (2007, 2008), ressignificando o inglês como ferramenta viva para comunicação crítica e intervenção social. Conclui-se que a motivação é construída e transformada por vivências afetivas, sendo o papel do educador crucial como mediador de experiências positivas. O trabalho defende a ruptura com práticas tradicionais descontextualizadas em favor de uma pedagogia que valorize os universos culturais dos alunos, integre tecnologias, promova a aprendizagem lúdica e crie ambientes de engajamento. Dessa forma, é possível fomentar afetos alegres e aumentar a motivação intrínseca dos alunos, contribuindo para um ensino de inglês verdadeiramente emancipatório, inclusivo e transformador na escola pública.

Palavras-chave: motivação; afetos; multiletramentos; ensino de inglês; formação docente.

ABSTRACT

This monograph presents an autoethnographic investigation that critically analyzes the English language learning trajectory from childhood to teacher education, focusing on the interrelation between motivation and affects. It is with this intention — to understand, narrate, interpret and, perhaps, transform — that this work is born. By examining my own experience, I seek to contribute to a broader reflection on English teaching in public schools and its potential, limitations, and meanings. Drawing on theoretical frameworks by Dörnyei (1994, 2001, 2005, 2009, 2013), Gardner (1959, 1985, 2010), Ryan and Deci (2000) on motivation, and Spinoza (2009) on affects and conatus, this research employs evocative autoethnography to transform personal experience into an object of study, revealing how different contexts impacted my relationship with the language. The analysis demonstrates a striking contrast: while formal education, grounded in traditional grammar-translation methodologies and repetition, often generated boredom and frustration, informal and playful environments (videogames, music, internet, and films) acted as powerful catalysts for intrinsic motivation and joyful affects, fostering situated and multimodal learning. University education, particularly integrated skills courses and supervised teaching practicum, represented a turning point by introducing innovative multiliteracies pedagogies from scholars such as Rajagopalan (2011), Leffa (2011), Tagata (2014), and Ribas (2007, 2008), reframing English as a living tool for critical communication and social intervention. The study concludes that motivation is constructed and transformed through affective experiences, with educators playing a crucial mediating role in fostering positive experiences. This work advocates for breaking away from traditional decontextualized practices in favor of a pedagogy that values students' cultural universes, integrates technologies, promotes playful learning, and creates engaging environments. Thus, it becomes possible to foster joyful affects and enhance students' intrinsic motivation, contributing to truly emancipatory, inclusive, and transformative English teaching in public schools.

Keywords: motivation; affects; multiliteracies; english language teaching; teacher training.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. METODOLOGIA	10
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
3.1 MOTIVAÇÃO	13
3.2 AFETOS.....	15
3.3 ENSINO DE LÍNGUAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS MULTILETRAMENTOS	16
4. MINHA TRAJETÓRIA: Com o verbo “to be” e sem o verbo “to be”	21
4.1 – ENSINO SUPERIOR.....	21
4.2 INFÂNCIA.....	32
4.3 ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
5º série	39
6º Série.....	40
7ª série	41
8ª série	42
4.4 ENSINO MÉDIO	44
1º Ano.....	44
2º Ano.....	45
3º Ano.....	46
5. CONCLUSÃO	49
6. REFERÊNCIAS	51

1. Introdução

Nesta investigação (monografia) pretendo examinar como as minhas experiências pessoais de aprendizagem de inglês moldaram minha motivação e meus afetos ao longo da vida. O objetivo geral deste estudo é, portanto, investigar como minhas experiências ao longo de minha trajetória de aprendizado de inglês afetaram minha motivação. A partir de uma jornada autoetnográfica, esse estudo busca responder a questões fundamentais que perpassam a minha experiência de aprendiz e de futuro professor: Quais os principais fatores motivacionais que influenciaram minha aprendizagem de inglês e como fui afetado por eles ao longo de minha trajetória educacional? E como minhas reflexões sobre motivação e afetos contribuem para minha formação inicial de professor de inglês?

A metodologia autoetnográfica me permite revisitar e analisar minhas vivências, transformando minha experiência pessoal em um campo de investigação. Ao me debruçar sobre minha própria história, me posiciono como sujeito e objeto de estudo, permitindo uma imersão profunda nas nuances da motivação e dos afetos que emergiram ao longo de meu processo de aprendizagem e letramento em língua inglesa.

Para fundamentar essa análise, apresentarei um referencial teórico abordando, em uma ordem que reflete a interconexão dos temas, os conceitos de motivação, afetos e multiletramentos. Esses pilares teóricos servirão como lentes interpretativas, permitindo-me desvendar as complexidades das experiências que vivi e que relato aqui, e contextualizá-las dentro do campo da Linguística Aplicada – campo em que este trabalho se insere –, que é uma área que reconhece a complexidade das interações humanas com a linguagem e busca compreender os fenômenos linguísticos em seus contextos sociais e culturais.

Longe de uma narrativa linear tradicional, esta pesquisa adotará uma perspectiva de historicidade espiralizada bantu. Nessa concepção de Ti-GANá (2019, p. 75 apud Sampaio, 2022, p. 202), essa abordagem espiralada postula um tempo em que "o centro originário encontra-se sempre à vista, mas não se regressa carnalmente a ele". Essa metáfora poderosa permite-nos compreender a passagem do tempo e a construção das identidades não como uma sequência rígida de eventos, mas sim como um fluxo contínuo de experiências que se entrelaçam, se revisitam e se aprofundam em ciclos. A escolha por essa perspectiva espiralada justifica-se também pela própria natureza da memória e da experiência vivida: as lembranças mais recentes do ensino superior apresentam-se para mim com maior clareza e facilidade de acesso, enquanto as lembranças do ensino fundamental e médio exigiram de mim um maior esforço reflexivo para serem resgatadas, demandando um movimento espiralado de retorno e aprofundamento.

A estrutura deste trabalho, portanto, reflete essa concepção espiralada e não-linear. Iniciarei com a apresentação detalhada da metodologia, seguida pela apresentação da fundamentação teórica. Posteriormente, trago relatos de minha trajetória pessoal, percorrendo o presente (ensino superior) e fazendo retomadas significativas à infância, ao ensino fundamental e ao ensino médio, evidenciando como cada fase afetou minha motivação para o aprendizado da língua. Este percurso, que não segue uma linearidade rígida, culminará nas conclusões, onde as reflexões finais sobre a pesquisa serão tecidas,

revisitando os pontos de partida e projetando novos horizontes para minha prática pedagógica como futuro professor de inglês.

2. Metodologia

A motivação para aprender inglês é o fio condutor deste meu trabalho. O ponto de partida está na minha própria trajetória como aluno de escola pública, que não só me marcou pessoalmente, mas também despertou reflexões sobre as transformações que o contato com a língua inglesa pôde me proporcionar. Recorro à autoetnografia como caminho metodológico que, por sua vez, trata-se de uma abordagem qualitativa, situada dentro da etnografia, que permite explorar, com profundidade, a relação entre vivência individual e análise cultural.

Santos (2017) aponta que a autoetnografia se sustenta justamente no cruzamento entre narrativa pessoal e olhar etnográfico. O próprio termo, de origem grega — “auto” (de si), “ethnos” (grupo, povo) e “grapho” (escrever) — já revela a proposta de construir um saber que parte da experiência direta de quem escreve sobre seu grupo de pertencimento. O autor enfatiza a importância de dois elementos centrais nesse tipo de pesquisa: a reflexividade e o rigor analítico. É por meio deles que o pesquisador transforma sua trajetória em lente para enxergar e interpretar aspectos da vida social e cultural.

Ampliando esse entendimento, Borges (2020) concebe autoetnografia como metodologia que desafia a separação rígida entre sujeito e objeto. Ela localiza esse movimento nos anos 1980, quando a crítica às ciências sociais tradicionais se intensificou. A autora destaca que estudiosos de diversas disciplinas passaram a reconhecer que é “indefensável fazer uma pesquisa a partir de uma postura neutra, impessoal e objetiva” (Ellis; Adams; Bochner, 2010) e propõe uma ciência que reconheça o lugar do pesquisador. Assim, a autoetnografia assume a subjetividade e a dimensão emocional do processo de pesquisa como elementos legítimos e necessários — não como interferências a serem eliminadas.

Ainda nesse percurso de definições, Borges (2020), com base em Adams (2017), apresenta quatro abordagens possíveis para a autoetnografia, cada uma com diferentes ênfases. A autoetnografia analítica foca na investigação teórica de fenômenos sociais mais amplos. A autoetnografia interpretativa ou reflexiva trabalha com experiências pessoais e memórias, buscando compreendê-las a partir de sua densidade subjetiva. Já a autoetnografia crítica se compromete com a denúncia de injustiças, partindo do lugar de grupos historicamente marginalizados. Por fim, há a abordagem criativa, performativa e evocativa, que propõe uma escrita mais literária, sensível e emocional, capaz de tocar o(a) leitor(a) e abrir espaço para múltiplas interpretações, ou seja, como forma de compreender a vida social e incentivar múltiplas interpretações. Embora essas categorias não sejam rígidas nem excludentes, elas ajudam a mapear o território diverso e fértil da autoetnografia contemporânea.

O modelo de análise que estrutura essa metodologia autoetnográfica é o que Chang (2008) descreve como “triádico”: articula três orientações — uma metodológica (analítica e etnográfica), uma cultural (voltada para a interpretação das experiências

vividas e das relações estabelecidas), e uma de conteúdo (reflexiva e autobiográfica). Dentro dessa perspectiva, a reflexividade, defendida por Santos (2017), se mostra especialmente central: exige do pesquisador uma disposição constante para reconhecer e revisar criticamente sua própria influência nos dados e nos significados que constrói. É nesse ponto que minha própria trajetória como estudante de escola pública e aprendiz de inglês ganha relevância: ela constitui, simultaneamente, o campo empírico e o ponto de partida da análise. As vivências acumuladas nesse percurso — tanto como aluno quanto como futuro educador — serão examinadas à luz de referenciais teóricos extraídos da pesquisa bibliográfica desses autores, compondo um diálogo entre experiência e teoria.

Como aponta Santos (2017), “os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como dados vitais para a compreensão do mundo social que está sendo observado” (Santos, 2017, p. 223). Ou seja, não se trata apenas de contar uma história pessoal, mas de mobilizá-la como instrumento de compreensão da realidade social. Além do olhar de introspecção sociológica - que permite que o pesquisador fique de olho nos seus sentimentos, pensamentos e emoções (Ellis;Bochner,2000 apud Borges, 2020) - a pesquisa sobre a própria experiência pode usar outras maneiras de fazer uma pesquisa que refletem a sensibilidade do pesquisador (Borges, 2020). Entre elas está o método biográfico, que ajuda capturar e mostrar uma vida em escrito (em texto), e os jeitos de experiência pessoal que veem essa experiência como ao mesmo tempo pessoal e cultural, criando uma relação entre o 'eu' de quem pesquisa e os 'outros' no meio social. (Ellis; Bochner,2000 apud Borges, 2020).

A tese de Borges (2020) é exemplar nesse aspecto, ao utilizar a autoetnografia evocativa, um subgênero que “combina as práticas e ênfases das ciências sociais com a sensibilidade estética e formas expressivas de arte” (Borges, 2020, p. 37). Borges (2020) a descreve como uma forma de narrativa que valoriza histórias para compreender a vida social, promovendo leituras plurais e interpretações abertas. A autora defende que “quando as pessoas contam histórias, empregam técnicas analíticas para interpretar seus mundos” (Borges, 2020, p. 38). Assim, o texto autoetnográfico evocativo não adota um estilo único ou neutro; ele mistura vozes, transita entre primeira e terceira pessoa, e se abre à experimentação pessoal, dando a sensibilidade estética da arte, buscando uma ciência social artística, poética e também empática. Ao falar da composição dos materiais empíricos, Borges (2020) ainda chama atenção para os limites da memória, lembrando que ela é maleável, incompleta e sujeita ao tempo — o que exige do pesquisador cuidado e honestidade ao lidar com lembranças.

O foco deste estudo é a motivação no aprendizado da língua inglesa, e é justamente por meio da autoetnografia evocativa que busco compreender o que impulsiona, ou desmotiva, estudantes da escola pública nesse processo. A autoetnografia evocativa “combina as práticas e ênfases das ciências sociais com a sensibilidade estética e formas expressivas de arte”, permitindo que os leitores “possam manter em suas mentes e sentir em seus corpos as complexidades de momentos concretos da experiência vivida”. (Ellis, 2004, p. 30 apud Borges, 2020, p. 37). Trata-se de olhar para dentro e ao redor ao mesmo tempo: perceber como a experiência de aprender uma nova língua pode abrir horizontes, ampliar possibilidades de comunicação e de futuro.

Essa abordagem metodológica privilegia as histórias evocativas, que, "ativam a subjetividade e obrigam a resposta emocional" (Ellis; Bochner, 2000, p. 744 apud Borges, 2020, p. 38), permitindo que os leitores façam leituras alternativas e múltiplas interpretações das experiências narradas. A autoetnografia evocativa, por dar voz ao sujeito que vivencia o fenômeno, também assume um papel político — de denúncia, de revelação, de resistência. Ao mesmo tempo, a pesquisa bibliográfica oferece a sustentação teórica para aprofundar essas questões, permitindo que a análise não se esgote no relato pessoal. O contato com uma nova cultura, promovido pelo aprendizado do inglês, será entendido em sua potência transformadora, seja na forma como afeta a visão de mundo dos alunos da escola pública ou seja nos modos como influencia seus projetos de vida.

A escolha pela escola pública como universo de pesquisa se fundamenta tanto em sua importância social quanto no fato de que é esse o espaço que conheço por dentro — fui aluno de escola pública durante toda minha formação. A metodologia da autoetnografia me parece adequada, pois ela legitima o lugar do sujeito como produtor de conhecimento. Tudo isso ajuda a construir o pano de fundo teórico e contextual, permitindo compreender os limites e possibilidades do ensino de inglês nesse cenário específico.

Cabe destacar, conforme observa Santos (2017), que a autoetnografia não se sustenta, por si só, como método exclusivo em pesquisas empíricas, principalmente quando se busca evitar generalizações apressadas a partir de um único ponto de vista. Por isso, embora o foco desta pesquisa esteja centrado em minha experiência pessoal, ela dialoga com estudos sobre motivação, afetos e letramentos e com realidades mais amplas. O caminho é partir do micro, do vivido, para alcançar o macro e o estrutural, o sistêmico. A análise, nesse sentido, busca aprofundar-se nas minhas experiências para iluminar as relações sociais que as atravessam.

A validade da autoetnografia, portanto, não se dá por critérios tradicionais, mas por sua verossimilhança: ela precisa ressoar no leitor como algo verdadeiro, crível, possível. Borges (2020) reforça que a generalização na autoetnografia evocativa não é estatística, mas emocional e relacional, e acontece quando o leitor se reconhece na narrativa, ou reconhece nela alguém que conhece. É nesse ponto que o texto deixa de ser apenas uma exposição pessoal e se torna uma ponte para o coletivo. Para ela, na autoetnografia “não há uma única verdade”.

Por fim, vale lembrar que esse tipo de escrita, por ser pessoal e afetiva, também carrega um “potencial terapêutico” (Borges, 2020, p. 35). Ela pode ajudar o próprio autor a dar sentido à sua história, a lidar com dores e a revisar trajetórias. Mas vai além: essas transformações são consideradas “subprodutos poderosos e frequentes”, e a escrita se torna uma forma de a ciência deixar de ser “só ciência”, sendo “regada de sentimentos e emoções e, ainda, ser compreendida por muitos e não por alguns” (Hissa, 2012). Quando a ciência se permite ser atravessada por sentimentos, em uma escrita acessível, ela deixa de ser um saber restrito a poucos e passa a dialogar com muitos.

É com essa intenção — de compreender, narrar, interpretar e, quem sabe, transformar — que este trabalho nasce. Ao olhar para minha própria experiência, busco contribuir com uma reflexão mais ampla sobre o ensino de inglês na escola pública e suas potencialidades, limites e sentidos.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Motivação

A motivação sempre foi um tema que me chamou atenção, não somente pela sua importância acadêmica, mas porque ela está presente em toda a minha trajetória com o inglês. Lembro bem como tudo começou na infância, quando os videogames eram minha primeira janela para esse idioma. Era quase instintivo: a vontade de entender um jogo, de descobrir suas regras e conseguir "vencê-lo" me fazia querer decifrar cada palavra em inglês. Essa experiência, tão simples e natural, hoje me faz entender que a motivação é realmente um construto fundamental, capaz de nos fazer começar e continuar ações em várias áreas da vida.

No campo da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a motivação se mostra ainda mais complexa e determinante. Ela é um pilar central para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, aprender uma LE vai muito além de decorar regras gramaticais ou vocabulário; é um processo que mexe com nossa autoimagem, nos faz adotar novos comportamentos sociais e culturais, e até mesmo novas formas de ser, como bem colocam Williams (1994 apud Dörnyei, 2005, p. 68 apud Souza, 2013). A motivação não fica sempre igual, ela oscila, se adapta, o que a torna um fenômeno complexo e multifacetado, que se modifica ao longo do tempo. Pesquisadores como Dörnyei (2001) e Ushioda (2008) concordam que a motivação aumenta consideravelmente as chances de sucesso na aprendizagem de línguas (estrangeiras ou não). No ambiente escolar, essa motivação pode aparecer no engajamento dos alunos, nas suas experiências pessoais e na vontade de participar das aulas com atenção, esforço, desejo e interesse, como destaca Brophy (2010, p. 3 apud Nunes, 2020).

Os estudos sobre a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras evoluíram em fases, cada uma das quais pôde nos trazer novas formas de entendimento e percepções desse fenômeno. A abordagem sócio-psicológica, por exemplo, que durou do final da década de 1950 até os anos 1990, foi pioneira ao evidenciar que a motivação para aprender línguas é diferente da motivação para outras matérias ou disciplinas. Gardner e Lambert, figuras importantes desse período, definiram a motivação como algo direcionado a um objetivo, dividindo as razões do aprendiz em orientação integrativa e instrumental (Gardner; Lambert, 1959 apud Souza, 2013). A orientação integrativa, movida por um "interesse sincero e pessoal pelo povo e pela cultura representados pelo outro grupo" (Lambert, 1974 apud Gardner, 1985, p. 133 apud Souza, 2013), busca a conexão cultural e social. Já a instrumental (mais prática), visa benefícios úteis, como melhores oportunidades de emprego ou mais conhecimento (Gardner, 1985, p. 11 apud Souza, 2013).

Minha própria experiência na escola pública, onde o inglês se destacava como uma matéria de que eu realmente gostava e na qual eu queria estar "um passo à frente" dos colegas, mostra essa dualidade, com elementos tanto intrínsecos quanto instrumentais movendo meu aprendizado. A autoconfiança, estudada por Clément (1994) e seus colegas, como a crença na própria capacidade de realizar tarefas bem feitas (Dörnyei,

2005, p. 73 apud Souza, 2013), também aparecia no meu desempenho e interesse nas aulas de inglês.

A mudança para a abordagem cognitiva, que foi amplamente consolidada na década de 1990, trouxe um alinhamento dos estudos motivacionais às teorias cognitivas da psicologia educacional, em que o foco era em situações reais de dentro das salas de aula. Duas teorias se destacaram: a da autodeterminação e a da atribuição. Deci e Ryan (2000), com a teoria da autodeterminação, separaram a motivação intrínseca, que vem do prazer na própria atividade (Rigby et al., 1992, p. 167 apud Souza, 2013), da extrínseca, que é movida por recompensas ou consequências externas (Rigby et al., 1992, p. 167 apud Souza, 2013). Já no início da adolescência minha busca por músicas e filmes em inglês, mesmo quando o conteúdo da escola era "chato", mostra uma motivação intrínseca que ia além do ambiente formal de ensino.

Ao mesmo tempo, a teoria da atribuição, de Weiner, analisa como o processamento de sucessos e fracassos passados, e as razões que damos a eles, moldam nossa motivação futura (Dörnyei, 2005 apud Souza, 2013). Atribuir falhas a fatores que podemos controlar, como falta de esforço, ao invés de fatores que não controlamos, como falta de habilidade, é fundamental para o sucesso. Para Dörnyei (1994, p. 281 apud Souza, 2013), o professor deve "ajudar o aluno a reconhecer ligações entre esforço e resultados; e atribuir falhas passadas a fatores controláveis", uma prática que poderia ter enriquecido minha própria jornada, pois embora os professores quisessem lecionar, o "comportamento" dos alunos desinteressados ou desmotivados atrapalhava essa dinâmica como um todo.

Reconhecendo que a motivação é dinâmica, a abordagem orientada para o processo surgiu nos anos 2000. Dörnyei e Ottó (1998) propuseram um modelo com três fases: pré-acional, acional e pós-acional. A fase pré-acional, ou motivação de escolha, envolve escolher um curso de ação e estabelecer um objetivo concreto, seguido pela formação da intenção e desenvolvimento de um plano (Dörnyei, 2001, p. 94 apud Souza, 2013). A fase acional, ou motivação executiva, foca em manter e proteger a motivação durante a execução da ação (Dörnyei, 2001, p. 85 apud Souza, 2013), com implementação de subtarefas e autorregulação. A fase pós-acional, de retrospectiva motivacional, acontece depois da conclusão ou interrupção da ação, com uma análise crítica dos resultados para planejar ações futuras (Dörnyei, 2001, p. 85 apud Souza, 2013).

Mais recentemente, a abordagem sócio-dinâmica, identificada por Dörnyei e Ushioda (2011), surge como resposta às limitações dos modelos lineares anteriores. Souza (2013) enfatiza que essa nova perspectiva reconhece a motivação humana como influenciada por múltiplos processos e aspectos da vida da pessoa que acontecem ao mesmo tempo. Souza (2013) argumenta que era necessária uma "reformulação mais radical" (Dörnyei, 2009b apud Dörnyei; Ushioda, 2011, p. 70 apud Souza, 2013) para fazer justiça à complexidade do sistema motivacional, que não pode ser visto isoladamente. Ele destaca três pilares: a visão relacional da pessoa em contexto, o Sistema Motivacional Autoidentitário da Língua Estrangeira (L2MSS) – que vê a língua como parte da identidade (Ushioda, 2011, p. 204 apud Souza, 2013) – e a base na teoria da complexidade ou do caos, na qual "pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças" (Paiva, 2005 apud Souza, 2013). A aprendizagem de uma LE, nessa visão, é

um sistema adaptativo complexo, com elementos conectados e imprevisíveis, e a motivação é vista através de diferenças individuais complexas e dinâmicas, integrando motivação, cognição e afeto. Minha própria trajetória, marcada por observações em diferentes contextos escolares (ensino fundamental, médio e agora no superior – dos quais ainda falarei mais a frente), em que vi tanto práticas motivadoras quanto abordagens mais tradicionais, reforça essa visão complexa da motivação que Souza (2013) explora tão bem.

Nunes (2020), por sua vez, reforça a motivação como um fator importante e central no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nunes (2020) conclui que a motivação é um elemento crucial para o sucesso, mostrando a necessidade de entender o grau de engajamento dos alunos, suas experiências pessoais e a disposição em participar ativamente das aulas. A autora, citando Brophy (2010, p. 3 apud Nunes, 2020), destaca que a motivação no contexto escolar aparece na atenção, esforço, desejo e interesse dos alunos. Minhas percepções em sala de aula, que mostraram a diferença entre o engajamento em ambientes lúdicos e o tédio em abordagens tradicionais, se alinham diretamente com a conclusão de Nunes (2020) sobre a importância da motivação e a necessidade de práticas pedagógicas que a estimulem. Penso que minha preocupação sobre como criar um ambiente de aprendizagem mais interessante, conectando as motivações individuais dos estudantes com as práticas em sala de aula, ecoa diretamente as preocupações levantadas por Nunes (2020) em seu trabalho.

A motivação na aprendizagem de línguas é uma variável fascinante e complexa, que exige uma investigação profunda para entender seus múltiplos motivos e influências. Tanto Souza (2013) quanto Nunes (2020) oferecem bases teóricas essenciais para essa compreensão, que se conecta com minha própria jornada e com os desafios da prática pedagógica.

3.2 Afetos

A compreensão dos afetos humanos em Spinoza (2009) estabelece uma filosofia que rompe com tradições que concebiam o homem como um "império dentro de um império" (*imperium in imperio*), ou seja, uma entidade à parte da ordem natural e sujeita a leis distintas das demais coisas existentes. Spinoza (2009) utiliza um método que busca tratar os afetos e ações humanas com a mesma objetividade aplicada ao estudo de figuras matemáticas. Para o filósofo (2009), a impotência e a inconstância humanas não são falhas da natureza, mas integram suas leis comuns, sendo passíveis de compreensão racional. Esta abordagem naturalizante encontra sua expressão fundamental na análise de que "a nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece" (Spinoza, 2009, p. 99).

O conceito central desta filosofia reside na noção de *conatus*, representando o esforço fundamental de cada um de nós por perseverar nossa existência. Quando Spinoza propõe que "cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser" (Spinoza, 2009, p. 105), ele tenta estabelecer algo que vai muito além da mera

autopreservação. Ou seja, esse esforço constitui "a sua essência atual" (Spinoza, 2009, p. 105), se revelando como força imanente que nos impulsiona não apenas a nos mantermos vivos, mas a nos desenvolvermos e potencializarmos nossas capacidades. Esse conatus persiste "por uma duração indefinida" (Spinoza, 2009, p. 106), constituindo o núcleo vital que define a natureza de cada ente em sua busca constante por potencialização — uma perspectiva que reconhece determinações externas sem abrir mão de uma força interna constante de auto-afirmação.

Esta concepção spinozana dos afetos parte de uma compreensão precisa: "Se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente." (Spinoza, 2009, p. 106). Essa distinção crucial entre ação e paixão depende de sermos causa adequada dessas afecções — quando somos, o afeto constitui uma ação; caso contrário, esta se manifesta como paixão. Nesse sentido, o filósofo assevera que "as ações da mente provem exclusivamente das ideias adequadas, enquanto as paixões dependem exclusivamente das ideias inadequadas" (Spinoza, 2009, p. 104). A alegria se configura como "uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior" (Spinoza, 2009, p. 107), enquanto a tristeza representa "uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor" (Spinoza, 2009, p. 107).

A natureza dos afetos pode nos revelar aspectos surpreendentes da experiência humana ao passo que Spinoza (2009) demonstra que "se a mente foi, uma vez, simultaneamente afetada de dois afetos, sempre que, mais tarde, for afetada de um deles, será também afetada do outro." (Spinoza, 2009, p. 109). Mais radical ainda é a observação de que "qualquer coisa pode ser, por acidente, causa de alegria, de tristeza ou de desejo" (Spinoza, 2009, p. 109), evidenciando para nós que não existem objetos intrinsecamente positivos ou negativos, e o que importa são as qualidades dos encontros estabelecidos: (como os objetos — ou, para Spinoza, outros corpos — nos afetam. Isso desloca completamente a ideia de propriedades fixas dos objetos para a dinâmica relacional de nossos encontros e experiências afetivas. Para o filósofo, a questão seria como administrar nossos encontros de modo que sejamos afetados de alegria, passando a um nível de perfeição maior. Nesse sentido, como a sala de aula de língua inglesa poderia promover afetos alegres? Que tipos de encontros podem favorecer para aumentar nosso conatus? Como nossos corpos podem ser afetados de forma a aumentar nossa motivação para aprender uma língua? Arrisco-me a dizer, com base em minhas experiências de aprendizado, que dificilmente a motivação pode aumentar em uma sala de aula em que os alunos ficam passivamente ouvindo a professora explicar um ponto gramatical sem contextualização. Arrisco-me a dizer que são aulas de inglês dadas em uma perspectiva de Multiletramentos poderiam aumentar a motivação dos aprendizes, e que essa perspectiva deve ser trabalhada na formação de professores de línguas.

3.3 Ensino de línguas, formação de professores e os Multiletramentos

O campo de ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil é vasto e complexo, marcado por desafios históricos e pela necessidade constante de inovação. A minha própria trajetória como estudante de escola pública, na qual algumas experiências com o

inglês na quinta série do ensino fundamental, foi, muitas vezes, frustrante, reflete uma realidade compartilhada por muitos, pois a sensação inicial de que se iria "aprender a falar inglês na escola" (Siqueira, 2011, p. 94) rapidamente se desfazia diante de um sistema tradicional que, em muitos aspectos, parecia condenado ao fracasso.

O fracasso no ensino de línguas estrangeiras na escola pública encontra em Leffa (2011) uma análise que toca no ponto central da questão, sem rodeios. Partindo do depoimento de um aluno, Leffa observa algo que qualquer professor de inglês já intuiu: "O domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada." (Leffa, 2011, p. 16). Enquanto em matemática ou história um professor pode, digamos, contornar suas lacunas com certa habilidade retórica, no ensino de línguas a incompetência se revela imediatamente, pois neste caso "... a mudez é irreversível; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre bem claro para o interlocutor que bastaria falar para provar ao contrário" (Leffa, 2011, p.17). Essa transparência incômoda do fracasso gera aquilo que Leffa denomina "criação de bodes expiatórios", ou seja, tenta-se achar um culpado: o governo prega uma certa "inclusão"; o professor culpa o governo por falta de recursos e má condições de aprendizagem, além de culpabilizar também os alunos por não entenderem o que é estudar; os alunos culpam o governo e culpam os professores por não "ensinar". O resultado é um "triângulo do fracasso escolar" em que cada vértice se reveza na condição de inocente, enquanto os outros dois carregam a responsabilidade pela situação. Curiosamente, essa dinâmica de "apontar o dedo" mutuamente pode até mesmo tranquilizar os envolvidos, pois oferece explicações prontas para uma realidade complexa demais para ser resolvida com soluções simples.

Leffa (2011) nos traz o conceito de "carnavalização do ensino", uma metáfora que captura algo fundamental sobre a escola pública brasileira. O autor sugere que nossa educação vive "...num estado permanente de carnavalização, em que tudo está invertido, num verdadeiro mundo às avessas..." (Leffa, 2011, p. 26), no qual administradores, professores e alunos transitam livremente da "ordem para a desordem e vice-versa" sem que isso gere qualquer consequência real, pois na "escola de pobre, o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece." (Leffa, 2011, p. 25). Nesse ambiente carnavalizado, as transgressões se normalizam, as expectativas se reduzem, e tudo "fica por isso mesmo".

A solução que Leffa propõe, contudo, exige abandonar tanto o comodismo da culpabilização quanto a inércia da carnavalização. A sua proposta é de uma "cumplicidade saudável" entre professor e alunos, a partir de três movimentos aparentemente simples, mas radicalmente transformadores: formar uma verdadeira comunidade de aprendizagem, estabelecer objetivos que pertençam ao coletivo (não apenas ao professor ou aos alunos individualmente), e buscar juntos os meios para alcançá-los; afinal, devemos ter em mente que "ninguém é culpado sozinho e acabamos todos inocentados" (Leffa, 2011, p. 31). Nesse cenário desafiador, o papel do professor é, por vezes, reduzido ao de um transmissor ou mero facilitador. É nesse ponto que o diálogo entre Paulo Freire e Gert Biesta ajuda a qualificar a análise: ambos criticam a concepção de aprendizagem "fácil e agradável", na qual "a função do/a educador/a [é] reduzida a um facilitador" (Guilherme et al., 2017, p. 70). Para Freire, assumir a incerteza e o risco é constitutivo da formação de sujeitos críticos; além disso, "toda prática

educativa é diretiva”, o que não se confunde com autoritarismo, mas se vincula à consciência política do educador (Freire, 1992, p. 79 apud Guilherme et al., 2017, p.73).

Em consonância com a importância da consciência política do educador, Rajagopalan (2011) propõe uma abordagem criticamente consciente para o ensino de inglês, que dialoga diretamente com os princípios freirianos de educação transformadora. O autor defende que "ser professor é uma vocação, não uma mera profissão. O professor deve assumir seu papel de educador e não de mero “ensinador” de línguas" (Rajagopalan, 2011, p. 60), por ser detentor de um conhecimento específico que, embora necessário, porém não é “suficiente, para um professor que mereça o título desempenhar com êxito sua função.” (Rajagopalan, 2011, p. 59). Ele evidencia a necessidade de não se render ao "apelo sedutor do inglês hegemônico", e incentiva que tenhamos uma atitude crítica diante de sua expansão global. Isso implica reconhecer que é papel de todos os envolvidos no processo educativo divulgar o inglês, mas sempre com uma compreensão de que “dominem a língua e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica e muitas vezes fantasiada que o acompanha.” (Rajagopalan, 2011, p. 63). Essa perspectiva crítica e problematizadora alinha-se perfeitamente com a pedagogia dos multiletramentos e com o papel do professor-provocador, na medida em que exige do educador uma postura ativa e crítica que transcende a facilitação passiva e assume a responsabilidade de formar sujeitos conscientes das dimensões socioculturais da linguagem.

Tendo em mente essa responsabilidade de proporcionar aos aprendizes uma formação crítica, fica evidente a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas, especialmente em um mundo cada vez mais digital e multimodal, em que a formação de professores se torna crucial para mediar experiências ativas de construção do conhecimento. A atuação do professor, ao propor atividades e gerenciar o ambiente de sala de aula, assume um papel central na construção de um ambiente educacional propício ao desenvolvimento de novos letramentos e multiletramentos, que transcendem a mera decodificação textual e envolvem habilidades sociais, colaborativas e críticas. A relevância do professor é reforçada pela forma como as crenças de uma comunidade escolar moldam o ambiente de ensino. Essas crenças definem o contexto que pode tanto impulsionar quanto limitar o aluno, uma vez que o “papel do contexto de aprendizagem será de extrema importância, na medida em que oferece ou não condições para que o aluno atinja seus objetivos” (Ribas, 2008, p. 105). Isso implica também que a formação de professores deve ir além do domínio do conteúdo, abrangendo também a capacidade de desconstruir crenças limitantes e fomentar uma cultura de aprendizado que valorize os letramentos e multiletramentos. A autora faz referência a Norton (2001), que salienta que “os aprendizes investem numa segunda língua, eles o fazem pensando que irão adquirir uma gama maior de fontes simbólicas e materiais, as quais irão aumentar seu valor no mundo social”(Norton, 2001, p. 166 apud Ribas, 2008, p. 87). A formação de professores deve ser alinhada com as demandas de uma sociedade em constante transformação, capacitando-os a atuar como provocadores de experiências formativas, que articulem inovações pedagógicas com finalidades educativas explícitas e transformadoras.

Nesse contexto, os novos letramentos e os multiletramentos emergem como abordagens cruciais para o ensino de inglês, contrastando com os métodos tradicionais de sala de aula. Para Tagata (2014) não se pode ignorar o ensino tradicional, mas “também

não devemos virar as costas para o tipo de aprendizado proporcionado por novos letramentos...” (Tagata, 2014, p. 169), uma vez que este último pode gerar um aprendizado mais significativo e motivador do que o ensino formal. A aprendizagem ocorre “quando sentimos que o contexto ou situação [...] nos é relevante, atraente ou motivador.” (Tagata, 2014, p. 153). A nova economia global exige indivíduos com novos letramentos, que vão além da decodificação textual e envolvem habilidades sociais, colaborativas, críticas e de resolução de problemas. Para isso, o aprendizado precisa estar imerso em “simulações de experiências vividas” em que os alunos possam se envolver ativamente e que “escolas e faculdades poderiam e deveriam constituir, no futuro, uma rede de espaços de afinidade bem formados e em interação, dedicados a uma inteligência sincronizada.” (Gee, 2013, p. 178 apud Tagata, 2014, p. 161). O papel do professor, nesse cenário, transforma-se de mero transmissor de conteúdo para “provocador” de experiências de aprendizagem, incorporando novas tecnologias e valorizando as competências que os alunos já trazem em suas respectivas bagagens.

Complementando a ideia sobre novos letramentos, Cope e Kalantzis (2020) aprofundam o conceito de construção de significado – semiose – como um processo de representação e comunicação, intrinsecamente multimodal. Eles argumentam que a prática dos letramentos nas escolas ainda se baseia majoritariamente na mecânica da leitura e da escrita, desconsiderando que os “processos de construção de significados são sempre [...] multimodais, posto que reúnem modalidades escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais.” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 165). O conceito de “design” é central para os autores e ressignifica o papel ativo tanto de professores quanto de alunos. Esse conceito refere-se tanto ao: 1) design como “substantivo”, processo pelo qual “as pessoas se apropriam de recursos disponíveis para “significar” e os utilizam como blocos de construção para projetar novos significados” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 165), ou seja, “um padrão de significado e também o processo de construção de significado” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 172); quanto ao: 2) design como “verbo”, “sequência de ações, motivadas por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 173), ou seja, “uma sequência de ações, como representação, comunicação e interpretação.” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 173).

Para exemplificar esse processo de design de significados na prática do ensino de inglês, consideremos um estudante que cria um meme para expressar sua opinião sobre mudanças climáticas. Nessa atividade, ele não apenas escreve uma frase em inglês, mas combina texto verbal com elementos visuais (imagem de fundo, cores, tipografia), dimensões espaciais (posicionamento dos elementos na tela) e referências culturais compartilhadas, “desenhando” significado através de múltiplas modalidades simultaneamente. Esse exemplo ilustra como a pedagogia do design, ou pedagogia dos multiletramentos, opõe-se à pedagogia tradicional ao reconhecer que os construtores de significado não apenas aplicam regras linguísticas, mas também reformulam “significados contínua e ativamente [...] sempre atribuindo sentidos ao mundo de novas maneiras; nossas próprias maneiras” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 171).

Fundamental para essa compreensão de multimodalidade – “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 181) – é o conceito de sinestesia, que Cope e Kalantzis (2020) utilizam para explicar

como diferentes modalidades se conectam e se reforçam mutuamente na construção de significado, ou seja, a alternância entre modos de significar. A sinestesia não se refere apenas ao fenômeno neurológico, mas também é sobre a capacidade humana de estabelecer correspondências entre diferentes modalidades sensoriais — como quando uma música evoca cores, quando uma imagem desperta sensações táteis, ou quando o ritmo de um texto produz efeitos visuais imaginados. No contexto educacional, essa perspectiva sinestésica dos multiletramentos é “poderosa de apoiar e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 184), uma vez que oferece ao “professor-provocador” ferramentas concretas para que os alunos sejam designers ativos de significado, capazes de se adaptarem a um mundo em constante mudança e de transitarem entre diferentes modos de representação e comunicação.

A discussão sobre os multiletramentos críticos, realizada por Perine (2018), oferece uma perspectiva enriquecedora para a compreensão do papel da escola e dos professores na formação de sujeitos críticos e atuantes. Perine (2018) defende que, para os multiletramentos críticos, “a língua é entendida como discurso, como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural. Pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania” (Perine, 2018, p. 237). Essa visão transcende a mera aquisição de habilidades linguísticas, posicionando o ensino de línguas como um veículo para a transformação social. Nesse sentido, a autora ressalta que o ensino, na contemporaneidade, “precisa focalizar também as práticas de letramento do dia a dia, no intuito de reconhecer como as experiências vividas pelos jovens também os tornam participantes ativos na sociedade” (Perine, 2018, p. 58). Tal abordagem se alinha à concepção de que a língua não é um sistema fixo, mas “prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa (Jordão; Fogaça, 2007 apud Perine, 2018, p.238), enfatizando, assim, sua natureza fluida e contextual.

A complexidade dos letramentos, que se manifestam em múltiplos contextos e por meio de diversas modalidades, é um ponto central, como destacado por Rojo (2009), que os define como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (Rojo, 2009 apud Perine, 2018, p. 57). Sob a ótica dos multiletramentos críticos, a formação de professores exige uma postura que vá além da transmissão de conteúdo. Perine (2018) argumenta que “o que advogamos é pensar em agir também enquanto assumir uma postura de não aceitar todas as verdades que lhe são apresentadas por meio da língua, como se essa fosse transparente, neutra e opaca, mas fazer suas próprias leituras e assumir as consequências de suas leituras e, a partir delas, agir no meio social” (Perine, 2018, p. 241). Essa perspectiva dialoga com a ideia de um processo de autoconsciência na construção de significados. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço onde os educadores promovam a reflexão e a ação, capacitando os alunos a questionar e a intervir na realidade.

Podemos notar que Perine (2018) propõe uma resignificação do papel do ensino de línguas e da formação docente, alinhando-os às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e multimodal. A autora sugere que aprendiz e cidadão sejam “agente ativo e transformativo em sua vida e no mundo à sua volta” (Morrell, 2008, p. 84 apud Perine, 2018, p. 242). Isso nos permite inferir que a educação deve fomentar a agência dos alunos,

capacitando-os a serem protagonistas em suas vidas e na sociedade e, além disso, a escola, nesse cenário, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica, onde a língua estrangeira é uma ferramenta para a leitura e intervenção no mundo, e não apenas um fim em si mesma. A formação de professores, nesse contexto, é sempre crucial para que possam atuar como mediadores e provocadores de experiências que levem os alunos a essa compreensão ampliada de seu papel social e linguístico.

Leffa, Rajagopalan, Perine, Ribas, Cope e Kalantzis, Freire e Biesta, entre tantos outros, nos permitem desenhar um mapa complexo relativo ao ensino de inglês no Brasil. De um lado, a "carnavalização" descrita por Leffa e a crítica contundente de Rajagopalan à "farsa" educacional; de outro, podemos (e devemos) vislumbrar um horizonte pedagógico vibrante, povoado por multiletramentos, designs de significado e o potencial engajador dos games. A questão que "nos pega" não é se as inovações pedagógicas são eficazes ou deixam ser, mas, sim, como implementá-las em uma realidade escolar que parece seguir em uma lógica inversa. Trata-se de investigar as condições de possibilidade para uma prática docente que, de fato, rompa com o ciclo de fracasso e se comprometa com uma educação linguística transformadora. Em meu percurso como discente em um curso de Letras-Inglês, essa questão se colocou para mim em alguns momentos, em disciplinas como o Estágio Supervisionado, que descrevo a seguir.

4. Minha Trajetória: Com o verbo "to be" e sem o verbo "to be"

4.1 – Ensino Superior

Doze anos separam 2008 de 2020. O primeiro representa minha conclusão do Ensino Médio e o segundo representa meu ingresso no Ensino Superior. Nesse período tão longo, doze anos, eu não estudei inglês formalmente, mas também não deixei de ter contato com o idioma. O computador conectado à internet que eu adquiri ao final do ensino médio acabou virando minha escola de inglês a partir de então. Essa imersão em ambientes digitais permitiu que meu aprendizado ocorresse de forma situada e contextualizada, ou seja, aquela em que "podemos relacionar a matéria ou conteúdo da aprendizagem a nossas próprias experiências de vida" (Gee, 2004 apud Tagata, 2014, p. 153). No YouTube, por exemplo, eu não apenas assistia a conteúdos em português, mas também assistia, quase que na mesma proporção, a vídeos em inglês. No que diz respeito à língua inglesa, essa ferramenta virou meu "professor" principal, eu assistia de tudo um pouco, desde vídeos relacionados a jogos, documentários, geopolítica, podcasts e, até mesmo, dicas de professores de inglês que têm seus canais nesta plataforma.

Essa imersão em diferentes mídias digitais, como vídeos e filmes, demonstra como esses ambientes digitais se tornam espaços dinâmicos de letramento em língua inglesa, que, como aponta Magnani (2015), permitem aos usuários não apenas consumirem esse conteúdo, mas entenderem "melhor as práticas do sujeito que frequenta a sala de aula e quais as relações ele constrói com esse (e outros) aprendizado extraescolar" (Magnani, 2015, p. 16). Eu preferia colocar o áudio em inglês e legendas e português, justamente para que meu ouvido se acostumassem com aqueles sons. Às vezes, eu me testava e tentava ouvir sem legendas; no começo, eu entendia bem pouco, mas fui

pegando o jeito, principalmente quando eu reduzia a velocidade do vídeo para algo em torno de 0.8x a 0.9x (o padrão de velocidade “normal” é de 1.0x).

Filmes e séries também foram outras ferramentas de grande valia para mim neste período. Comecei assistindo-os com legendas em português (assim como fazia no Youtube). Quando se tratava de um filme que eu já havia assistido algumas vezes e que, portanto, eu sabia o enredo praticamente todo, eu arriscava assisti-lo com áudio em inglês e sem legendas. Músicas também foram de grande importância – não apenas neste período de aprendizado “informal”, mas na época de Ensino Médio também – não só pela melodia, mas também porque, assim como em filmes e séries, por exemplo, na música há o “linking” de sons de duas palavras, como se fosse uma palavra só, e então eu tentava identificar palavras em músicas. Essa aquisição de conhecimento autêntico e contextualizado, mediada por diferentes formas de mídia como filmes, séries e músicas, alinha-se com a perspectiva de Kalantzis e Cope (2020), que defendem que a construção de significado é um processo inerentemente multimodal, em que a combinação de som, imagem e texto contribui para uma compreensão mais profunda e real da língua.

Foi nesse período de aprendizado informal que comecei a perceber uma coisa interessante: eu estava conseguindo entender boa parte dos conteúdos de filmes, séries, vídeos do YouTube e, até mesmo, boa parte de diálogos em inglês de uma forma que eu nunca tinha conseguido na escola. Isso me intrigava bastante. Como era possível que eu, que sofria tanto com o verbo “to be” nas aulas tradicionais, agora conseguia acompanhar boa parte de um documentário inteiro em inglês no Youtube? Comecei a refletir sobre essa diferença e cheguei numa conclusão de que talvez o problema não fosse comigo, mas com a forma como o inglês era ensinado nas escolas; afinal, “a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, ou um sistema de regras, ou a gramática; ela envolve uma modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser” (Dörnyei, 2005, p. 68 apud Souza, 2013, p. 2).

Essa minha percepção foi se tornando cada vez mais forte com o passar dos anos. Eu via amigos que tinham estudado inglês por anos na escola pública, assim como eu, e ainda tinham dificuldade em entender uma música simples, enquanto eu, que aprendi sozinho na internet, conseguia me virar muito bem. Foi neste momento que surgiu uma vontade de tentar entender melhor como funciona esse processo de ensinar inglês. Não era só vontade, era quase uma necessidade – próximo daquilo que Spinoza (2009) define como “apetite” – de descobrir por que existe essa diferença tão grande entre aprender inglês na escola e aprender inglês “na vida real”, e de conhecer mais sobre a formação docente de professores de inglês. Para o filósofo, um esforço, “à medida que está referido apenas à mente, chama-se vontade; mas à medida que está referido simultaneamente à mente e ao corpo chama-se appetite...” (p. 106). Era exatamente isso - um apetite, um movimento completo que envolvia tanto minha reflexão quanto minha ação prática de buscar a formação docente. Em 2019, fiz a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e fui aprovado no curso que eu havia escolhido: Letras-Inglês na (UFU) - Universidade Federal de Uberlândia.

Na primeira semana de março de 2020, iniciei as aulas. Nessa época, o mundo já estava desolado por conta da pandemia de Covid-19, mas aqui em Uberlândia eram,

ainda, poucos os casos. No decorrer dessa primeira semana de março, houve um aumento abrupto de casos aqui na cidade, fazendo com que as aulas fossem suspensas. Essa suspensão total das aulas durou em torno de quatro a cinco meses, até que a UFU desenvolveu manobras para que os estudantes pudessem estudar de forma remota, ainda que, naquele momento, não fosse obrigatório. Nessa ocasião, por ser opcional o estudo remoto e por eu acreditar que fosse uma pandemia passageira, eu decidi em não estudar de forma remota. E aí se foram mais ou menos cinco a seis meses.

Olhando para essa decisão hoje, percebo que ela refletia uma preferência pessoal pelo ensino presencial que já vinha se formando há tempos. Durante aqueles doze anos de aprendizado informal, por mais que eu tivesse usado a internet como ferramenta principal, e por mais que “as tecnologias digitais têm muito a contribuir” (Perine, 2019, p. 75), eu sempre senti falta de algo que só o contato direto pode oferecer. Quando assistia vídeos no YouTube ou filmes, eu conseguia absorver conteúdo, mas não tinha com quem tirar dúvidas na hora, não podia fazer perguntas específicas sobre algo que não tinha entendido direito. Essa interação imediata, esse “ping-pong” de perguntas e respostas que acontece numa sala de aula física, sempre me pareceu fundamental para um aprendizado mais completo. Além disso, eu queria muito observar como os professores se comportavam, como eles lidavam com as dificuldades dos alunos, afinal, minha motivação para estar ali era justamente entender melhor esse processo de ensinar inglês.

Por outro lado, reconheço que o ensino remoto tem suas vantagens práticas. Você pode assistir às aulas de qualquer lugar, não precisa se deslocar, pode rever o conteúdo gravado quantas vezes quiser. Para quem tem dificuldades de transporte ou mora longe da universidade, é uma solução interessante. Mas para mim, que sempre aprendi melhor na conversa, no contato direto, a tela do computador criava uma barreira. Eu sentia que perdia muito da linguagem corporal dos professores, das expressões faciais, daqueles momentos em que você percebe que alguém não entendeu algo só pelo olhar. Como observa Borges (2017, p. 66), o ensino remoto pode acabar “condicionando o indivíduo ao isolamento no mundo real e interativo no mundo virtual”, e essa sensação de isolamento era exatamente o que eu experimentava.” Como meu objetivo era me formar professor, eu precisava dessa experiência completa de sala de aula. Então resolvi esperar a volta das aulas presenciais. Enquanto a pandemia aumentava e parecia sem fim, a UFU tornou obrigatório o estudo remoto. Portanto, meu início real dentro da universidade se deu no início de 2021, com um ano de atraso em relação à minha entrada oficial. Eu tinha em mente, neste momento, que eu não era apenas um aluno egresso da escola pública, mas um futuro professor em formação, o que me permitiria vivenciar o ensino de inglês sob uma perspectiva completamente nova.

Embora o curso de Letras-Inglês na UFU ofereça uma formação ampla e diversificada, com disciplinas que abrangem desde linguística e literatura até metodologias de ensino, optei por focar meu relato a seguir em sete disciplinas específicas que considero fundamentais para minha compreensão sobre o ensino de inglês: Habilidades Integradas I e II, que me proporcionaram uma base sólida nas competências linguísticas integradas; Prointer II, que me permitiu o primeiro contato observacional com a realidade escolar; e os Estágios Supervisionados I, II, III e IV, que me conduziram gradualmente da observação crítica à prática docente efetiva nas salas de aula. Essas disciplinas formam um percurso coerente que ilustra minha evolução como futuro

educador, desde o desenvolvimento das habilidades linguísticas até a aplicação prática de metodologias alternativas ao ensino tradicional que tanto me frustrara no passado.

No início do primeiro semestre, a disciplina Habilidades Integradas I me chamou bastante atenção. No plano de ensino, pude notar que trabalharíamos com formação de palavras, “verb tenses”, sotaques, pronúncia... enfim, era gramática de novo. No início eu me pegava pensando que novamente o verbo “to be” voltaria a fazer parte da minha vida acadêmica, e isso me fez refletir sobre minhas experiências no Ensino Fundamental e Médio. Essa lembrança me causou uma certa aflição, me afetando negativamente. Spinoza explica bem esse fenômeno quando afirma que “o homem é afetado pela imagem de uma coisa passada ou de uma coisa futura do mesmo afeto de alegria ou de tristeza de que é afetado pela imagem de uma coisa presente” (p. 111). Era exatamente isso que estava acontecendo comigo - só de imaginar que poderia passar novamente pela mesma experiência frustrante do ensino básico, eu já sentia aquele mesmo afeto negativo de antes. Não importava que agora eu estivesse na universidade, que o contexto fosse diferente; minha mente reagia à simples possibilidade como se eu estivesse de volta àquelas aulas entediantes da escola pública. A formação de uma imagem mental daquilo que eu poderia enfrentar já era suficiente para mobilizar em mim o mesmo tipo de afeto negativo que eu havia experimentado anos atrás.

No entanto, essa disciplina me surpreendeu. O receio de passar de novo por tudo que eu passei na escola pública nos ensinos fundamental e médio caiu por terra. Dessa vez era diferente. A disciplina era sim toda voltada à gramática, mas a sinestesia proporcionada pela prática da escrita, pronúncia, sons e imagens me fazia sentir nas entranhas daquele idioma. Como apontam Cope e Kalantzis (2020), a sinestesia é uma maneira poderosa de aprofundar o processo de ensino e aprendizagem, combinando diferentes modos de significado para expandir a compreensão dos conceitos. Existiam as mesmas repetições do ensino médio, mas aqui havia um feedback do professor, que parecia se importar com a pronúncia e dicção do graduando, o que não ocorreu no ensino médio. Foram diversos áudios de conversas reais de pessoas nativas, que nos esforçávamos para entender os prefixos e sufixos das palavras e focando na pronúncia e transcrição fonética daquela palavra. Ali eu percebia que eu estava aprendendo e treinando a fala, escuta, leitura e escrita ao mesmo tempo. Eu conseguia fazer um paralelo entre o estilo de ensino no ensino médio, em que a professora não incentivava a participação do aluno, e agora na universidade, onde a participação do discente era encorajada.

Na disciplina Habilidades Integradas II, o foco mudou um pouco em relação à primeira. Aqui trabalhamos com estruturas gramaticais mais complexas, como as orações condicionais (conditionals), a diferenciação entre “Present Perfect” e “Simple Past”, e o uso correto das preposições. No início, confesso que fiquei meio receoso pois eram conceitos que sempre me confundiram na época da escola. Mas a metodologia continuava sendo aquela que me havia impressionado na primeira disciplina: não era só decorar regras, era entender como essas estruturas funcionam na prática. Essa abordagem contrastava com a visão tradicional de que “não é possível ensinar estruturas mais complexas porque os alunos não acompanhariam” (Coelho, 2005, p. 115 apud Barcelos, 2011, p. 149). Lembro que os exercícios de conditionals, por exemplo, não eram apenas de completar as lacunas mecanicamente, mas compreender quando usar cada tipo de condicional em situações reais de comunicação. O professor sempre nos mostrava

exemplos de áudios autênticos onde essas estruturas apareciam naturalmente, e isso fazia toda a diferença. Essa metodologia proporcionava "[...] um aprendizado interativo e intimamente ligado com as situações reais" (Possato, p. 27). O que mais me marcou nessa disciplina foi descobrir o conceito de "schwa" - um som vocálico neutro representado pelo símbolo /ə/ na transcrição fonética, que é o som mais comum em inglês. Ele aparece em sílabas não acentuadas e em palavras não acentuadas na frase. Isso explicava muito sobre por que eu às vezes não conseguia identificar certas palavras quando ouvia nativos falando - muitas sílabas literalmente soavam como esse som neutro, não como os sons "completos" que eu esperava. O schwa é quase como um som preguiçoso da língua inglesa, em que a boca fica numa posição relaxada e neutra. Era como se eu tivesse descoberto um segredo do inglês que ninguém nunca tinha me contado antes, algo que fazia toda a diferença entre soar natural ou artificial quando se fala.

Essa experiência na universidade estava criando em mim uma relação muito complexa com o ensino de inglês. Por um lado, eu carregava ainda os afetos negativos da minha experiência escolar de gramática ou "verbo to be" e meu corpo reagia com aquela mesma sensação de tédio e frustração que eu sentia no ensino médio. Mas, por outro lado, estava descobrindo que o inglês podia ser ensinado de uma forma completamente diferente, envolvente e significativa, me gerando afetos positivos na faculdade. Como explica Spinoza, "se uma coisa que habitualmente nos afeta de um afeto de tristeza tem algo de semelhante com outra que habitualmente nos afeta de alegria igualmente grande, nós a odiaremos e, ao mesmo tempo, a amaremos" (p. 110). Era exatamente isso que acontecia comigo, o ensino de inglês era simultaneamente fonte de aversão (pelas memórias da escola) e de fascínio (pela nova experiência universitária). Mas, aos poucos, conforme as aulas avançavam e eu percebia como era diferente aprender inglês de forma contextualizada e integrada, o afeto de amor pelo idioma e pelo processo de ensino-aprendizagem foi ganhando força.

Quando finalmente pude entrar numa sala de aula como observador, através da disciplina Prointer II, no quarto semestre, foi como voltar no tempo e, ao mesmo tempo, ter uma visão completamente nova. Observei duas aulas na mesma escola pública, ambas focadas em números - uma sobre números ordinais e porcentagem, outra sobre números cardinais. O que mais me chamou atenção foi o quanto aquelas aulas se pareciam com o que eu havia vivenciado anos atrás no ensino médio. A professora escrevia tudo no quadro branco, consultando constantemente o livro didático, explicava as regras gramaticais em português e depois fazia os alunos repetirem mecanicamente a pronúncia. Era exatamente o mesmo padrão que eu conhecia: conteúdo no quadro, explicação em português, repetição coletiva. Essa abordagem refletia o que Ribas (2008) identifica como uma metodologia que pode gerar desmotivação, já que "se as atividades são percebidas como irrelevantes ou desinteressantes, o nível da atividade e engajamento [dos alunos] irá cair" (Okada, 1996 apud Ribas, 2007, p. 22). A técnica principal era a repetição - "ela diz aos alunos que vai falar de forma bem vagarosa a pronúncia em inglês... e solicita que eles repitam, também vagarosamente e em um tom alto", como eu anotei. Nada muito diferente do que eu tinha vivido, exceto por um detalhe que me marcou: quando a professora percebeu que os alunos estavam pronunciando o 'th' como som de "T", ela parou para explicar como posicionar a língua entre os dentes para fazer o som correto.

Esse momento da correção da pronúncia do 'th' me fez refletir sobre duas coisas importantes. Primeiro, lembrei que no meu ensino médio, questões de pronúncia eram praticamente inexistentes, porque a professora sequer falava inglês nas aulas, então não havia essa preocupação com como as palavras soavam de fato. Segundo, comparei o conteúdo da aula com o que eu estava aprendendo na universidade sobre o 'schwa' (segundo semestre) e outras questões fonéticas. A professora da escola pública estava tentando ensinar pronúncia, o que já era um avanço em relação ao que eu tive, mas ainda de forma bem básica e pontual, como se fosse, segundo Cox e Assis-Peterson (2007, 2008), “assim meio para tapear”. Na universidade, eu estava aprendendo sobre sistemas fonológicos completos, transcrição fonética, variações de sotaque. A diferença era gritante, mas ao mesmo tempo eu conseguia compreender a professora dentro das limitações que ela tinha, afinal, ela estava sozinha numa sala com mais de vinte alunos, sem recursos tecnológicos além do quadro e do livro didático.

O que mais me impressionou nessas observações foi perceber como minha perspectiva havia mudado completamente. Se eu fosse aquele aluno do ensino médio sentado naquela sala, provavelmente estaria entediado com a repetição mecânica dos números, achando tudo muito artificial e sem sentido. Mas como observador, como se também fosse um avaliador, eu conseguia entender as escolhas pedagógicas da professora e, até mesmo, reconhecer alguns pontos positivos que antes eu não via. Por exemplo, a interação respeitosa entre professora e alunos, o momento de descontração que ela criou no meio da aula para não deixar tudo muito exaustivo, e principalmente o cuidado dela com a pronúncia, era um cuidado que eu não conheci na minha época. Naturalmente, também observei coisas semelhantes à minha época de ensino médio: o uso exclusivo do português, a metodologia centrada na repetição, a falta de contextualização. Mas agora eu entendia que esses problemas tinham raízes mais profundas - formação de professores, recursos disponíveis, estrutura do sistema educacional. Era como se eu tivesse ganho uma lente nova para enxergar aquele cenário que antes me causava apenas frustração.

Quando finalmente entrei em contato com a realidade das salas de aula, através da disciplina Estágio Supervisionado I, no sexto semestre, em março de 2024, senti um choque de realidade que me fez repensar tudo o que eu havia construído até então sobre o ensino de inglês. Observando as aulas da professora, nas turmas do 2º e 3º anos do ensino médio noturno, percebi que aquele ambiente escolar carregava os mesmos vícios que eu havia vivenciado anos antes (no meu ensino médio), porém com uma diferença crucial: agora eu possuía ferramentas teóricas e uma experiência universitária que me permitiam enxergar além da superfície. Durante as cinco quintas-feiras sequenciais de observação, presenciei uma metodologia que se resumia basicamente em o aluno copiar conteúdo do quadro, o aluno ouvir a tradução pela professora, o aluno repetir a pronúncia de forma fragmentada, etc. Os alunos eram como 'zumbis' ou 'espectadores', desengajados e entediados, incapazes de descobrir o prazer de aprender (Leffa, 2011, p. 24).

O que mais me perturbou foi constatar que, mesmo sendo uma escola diferente, com uma professora diferente, dezesseis anos desde que terminei meu ensino médio, padrões se repetiam com uma precisão quase matemática. As aulas se passavam inteiramente em português, com o inglês aparecendo apenas em momentos de cópia do quadro e tradução imediata. Os alunos não tinham qualquer oportunidade de vivenciar o idioma como ferramenta de comunicação, permanecendo passivos diante de exercícios

mecânicos sobre caso genitivo, artigos indefinidos e pronomes demonstrativos. A professora se coloca “como falante primário das interações, ratificando os alunos como falantes/ouvintes primários (para os quais a mensagem é dirigida), os quais respondem às suas perguntas individualmente ou em coro” (Ribas, 2008, p. 136). Era como assistir a uma encenação do que eu havia vivido no ensino médio, só que agora com o olhar crítico de quem havia descoberto outras possibilidades. A professora, embora demonstrasse preocupação com questões pontuais como a pronúncia do 'th', mantinha uma estrutura rígida que priorizava o controle disciplinar sobre o engajamento genuíno dos alunos com o idioma.

Durante as observações, me chamou atenção especialmente a relação temporal estabelecida nas aulas - sempre correndo contra o relógio, sempre com pressa para que os alunos terminassem de copiar antes que o sinal (sirene) tocasse, afinal eram apenas cinquenta minutos de aula. Isso me fez refletir sobre como o tempo era gerenciado de forma completamente diferente na universidade, em que as discussões podiam se estender organicamente e no qual o processo de compreensão era valorizado tanto quanto o produto final. Nessas observações dentro das aulas do Ensino Médio, presenciei estudantes que chegavam após o horário de tolerância, sendo impedidos de entrar, e, por muitas vezes, havia um "bate-boca" caloroso, evidenciando o desrespeito para com a autoridade da professora. Esta dinâmica conflituosa ilustra o que Hadfield e Dörnyei (2013) observam: problemas relacionados à motivação dos alunos "são a segunda fonte de dificuldade mais grave (depois de manter a disciplina da sala de aula), precedendo outras questões obviamente importantes" (Nunes, 2020, p. 26-27). É claro que na minha época de ensino médio também havia esse tipo de comportamento, mas não tão frequente assim, me dando a entender que, com o passar dos anos, o desrespeito com professores foi aumentando.

Uma outra experiência reveladora aconteceu durante as aulas sobre números ordinais e cardinais no 3º ano. Embora a professora fizesse os alunos repetirem a pronúncia - algo que minha professora do ensino médio praticamente não tentava -, a atividade permanecia descontextualizada e artificial. Os estudantes repetiam "first, second, third" sem qualquer conexão com situações reais de uso, como se fossem papagaios treinados para reproduzir sons. Dei-me conta de que a diferença não estava apenas na quantidade de prática oral, mas na qualidade e no propósito dessa prática. Na universidade, quando estudávamos o “schwa” ou outras questões fonéticas, sempre havia uma razão comunicativa clara; na escola, a repetição acontecia pelo simples cumprimento de um protocolo pedagógico.

Esse choque de realidades me fez compreender que minha trajetória de aprendizagem informal durante aqueles doze anos antes de ingressar na UFU não havia sido apenas uma alternativa ao ensino formal - ela havia sido, na verdade, uma educação linguística mais próxima dos princípios que eu estava descobrindo na universidade. Quando assistia vídeos no YouTube com legendas em português ou tentava identificar “linking sounds” em músicas, eu estava fazendo exatamente o que Cope e Kalantzis (2020) descrevem como sinestesia - combinando diferentes modos de significado para expandir minha compreensão e criar meu próprio repertório e significação. A escola pública que eu observava, infelizmente, permanecia presa em uma abordagem que

fragmentava o idioma, enquanto minha experiência universitária me mostrava a importância de tratá-lo como um sistema integrado e vivo.

Paradoxalmente, foi nesse momento de observação crítica que comecei a sentir uma compaixão com a professora e pelos desafios que ela enfrentava. Reconheci que suas limitações não eram necessariamente escolhas pedagógicas conscientes, mas reflexos de um sistema educacional que oferecia poucos recursos, turmas numerosas (todas acima de trinta alunos) e uma carga horária fragmentada. Mesmo assim, percebi pequenos gestos que demonstravam seu comprometimento - como a correção cuidadosa do som 'th' ou a preocupação em manter algum nível de ordem para que o aprendizado fosse possível, esforços que se alinham com o que Bzuneck (2009) descreve: "O papel do professor em classe [...] é o de prevenir a ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série" (Nunes, 2020, p. 25). Essa percepção me fez entender que minha futura atuação como professor não poderia se basear simplesmente em críticas ao que estava errado, mas na busca por soluções criativas que considerassem tanto os objetivos pedagógicos quanto as realidades concretas do contexto escolar público.

Meses depois, no sétimo semestre, em outubro de 2024, retornei à mesma escola e à mesma professora através do Estágio Supervisionado II, desta vez observando as turmas do 2º ano 8 e 2º ano 9 durante cinco quintas-feiras de final outubro a metade do mês de novembro de 2024. Essa volta representava uma oportunidade única de verificar se minhas impressões iniciais se manteriam ou se algo havia mudado na dinâmica pedagógica. A distância temporal entre março e outubro me permitiu chegar com um olhar mais amadurecido, carregando não apenas as reflexões do primeiro estágio, mas também todo o aprendizado teórico que havia acumulado nos meses subsequentes. Era como revisitar um lugar conhecido, mas com lentes diferentes, pois minhas ferramentas de análise haviam se refinado.

A continuidade metodológica foi, devo admitir, um tanto quanto desanimadora. As aulas seguiam exatamente o mesmo padrão que eu havia observado meses antes: explicação inteiramente em português, exercícios mecânicos de preenchimento de lacunas e correção coletiva no quadro, confirmando a persistência daquilo que Cope e Kalantzis (2012) criticam: de que “concepção tradicional de letramento” é vista como restrita, “abstrata”, “descontextualizada”, governada por “regras e fragmentada”, formando aprendizes “passivos” (Perine, 2019, p. 57). O verbo "to be" continuava sendo protagonista, agora acompanhado de pronomes possessivos, artigos definidos e indefinidos, e ordem dos adjetivos. Era quase como assistir a um filme que eu já conhecia, em que cada cena se desenrolava de forma previsível. A professora mantinha sua postura rigorosa com horários - dois alunos foram impedidos de entrar após as 19:05 em uma das aulas, exatamente como eu havia presenciado anteriormente.

A repetitividade das atividades me chamou atenção de uma forma diferente desta vez. Nas cinco aulas observadas, os exercícios seguiam invariavelmente a mesma estrutura: frases com lacunas para completar com alternativas pré-estabelecidas, como "She _____ a teacher. (am/is/are)" ou "I saw _____ elephant at the zoo. (a/an/the)". Esse formato me remetia não apenas às minhas próprias experiências escolares, mas também

a aquilo que eu havia lido sobre metodologias tradicionais de ensino de línguas – muitas delas representativas do que Street (2013) caracterizou como o modelo autônomo de letramento, baseado em um ensino descontextualizado. A professora circulava pela sala durante as atividades, oferecendo ajuda quando solicitada, mas raramente provocava reflexões mais profundas sobre o uso real daquelas estruturas. Havia momentos de maior engajamento, especialmente quando ela conduziu um quiz interativo na última aula, dividindo a turma em grupos e promovendo uma competição saudável. Nesses instantes, percebia flashes de entusiasmo genuíno dos estudantes e isso pode revelar que alunos motivados "não necessariamente acham as atividades de sala de aula intensamente prazerosas ou excitantes, mas as consideram significativas e valiosas, e, portanto, levam-nas a sério tentando obter os benefícios pretendidos de enriquecimento e capacitação delas" (Brophy, 2010:12 apud Nunes, 2020, p. 27).

O que mais me chamou a atenção foi notar como minha visão da professora havia se tornado mais detalhada e complexa. Se no primeiro estágio eu percebia principalmente as limitações metodológicas, agora conseguia enxergar também seus esforços adaptativos. Em uma das aulas sobre adjetivos, quando explicou a ordem específica que eles devem seguir em inglês - "quantidade, qualidade, tamanho, idade, forma, cor, origem, material" -, pude observar seu empenho em tornar o conteúdo compreensível através de exemplos como "A beautiful large old round red Italian wooden table". Sua dedicação era evidente, mas permanecia aprisionada dentro de um sistema que privilegiava a forma sobre a função, a correção gramatical sobre a comunicação autêntica; novamente, um modelo autônomo de letramento (Street, 2013).

Essa segunda experiência de observação reforçou meu entendimento de que os desafios do ensino de inglês na escola pública vão além da competência individual do professor. Ela atuava dentro dos limites possíveis: turmas cheias, poucos recursos, currículo engessado e, sobretudo, uma tradição pedagógica que trata o inglês mais como conteúdo acadêmico do que como meio de comunicação. Suas aulas, embora diferentes do modelo integrador que eu vivenciara na universidade, tinham sua função naquele contexto específico.

No oitavo semestre, pela primeira vez, deixei de ser apenas observador para me tornar professor de fato. O Estágio Supervisionado III trouxe a oportunidade de ministrar aulas, em conjunto com mais três colegas em formação, em um minicurso chamado "Chit Chat: Pop Culture!", uma experiência colaborativa desenvolvida em grupo que focava na conversação em inglês através de temas da cultura pop. Fiquei responsável por três aulas: a primeira aula sobre "Music and Memories", a quinta aula sobre "Pop Culture Through the Decades", e a nona (essa em parceria com um de meus colegas de curso), que abordamos sobre "Feminism & Pop Culture". A transição de observador para professor foi mais intensa do que eu havia imaginado. Embora tivesse elaborado ideias sobre como o ensino deveria ser, aplicar essas concepções em sala de aula mostrou-se um desafio, pois todo o conhecimento teórico precisava se ajustar à realidade dos alunos e suas expectativas e inseguranças. Nesse processo, percebi que experiências como o minicurso "possibilitam a expressão das identidades dos construtores de significados e envolvem o desenvolvimento de habilidades de comunicação altamente relevantes e transferíveis para os ambientes atuais de trabalho, comunitário e educacional" (Cope; Kalantzis, 2020, p. 181), algo que se evidenciava na forma como os alunos se engajavam ao relacionar inglês

e cultura pop. Além disso, os participantes do minicurso já possuíam um conhecimento mínimo de inglês, o que os diferenciava bastante dos alunos do ensino médio, cujo domínio do idioma geralmente é bem menor. Para a primeira aula, eu planejei uma atividade focada em memórias musicais, na qual os alunos compartilhariam músicas marcantes de suas vidas e criariam uma playlist coletiva. Na teoria, parecia perfeito - contextualizado, significativo, envolvente. Na prática, me deparei com algo que minhas observações anteriores não haviam captado completamente: a timidez natural dos alunos em se expressar em inglês, principalmente na primeira aula do minicurso. Diferentemente das aulas que observei na escola pública, em que o problema parecia metodológico, aqui o desafio era emocional, pois os estudantes sabiam inglês, tinham interesse no tema, mas carregavam bloqueios internos sobre falar em público numa língua estrangeira, e isso me remeteu ao “medo de correr o risco da aventura de criar” (Freire, 1979, p. 25 apud Guilherme et al., 2017, p. 74). Além disso, enfrentamos um problema técnico com o equipamento de som, que me forçou a improvisar e adaptar o planejamento na hora. Foi minha primeira lição prática sobre flexibilidade pedagógica que a universidade havia me preparado completamente para lidar.

Conforme as aulas progrediam, pude observar algo fascinante acontecendo tanto com os alunos quanto comigo. Na quinta aula, quando abordei "Pop Culture Through the Decades", já percebia uma evolução clara na turma. Havia um entrosamento maior e os estudantes estavam mais soltos, arriscando-se mais no inglês, e suas discussões sobre mudanças culturais através das décadas se tornaram surpreendentemente profundas, tocando em política e questões sociais. Isso me fez perceber como os temas da cultura pop funcionavam como uma ponte natural para discussões mais complexas - exatamente o oposto das aulas descontextualizadas que eu havia observado na escola pública e as de que participei no ensino médio. Perine (2019, p. 69) defende que os multiletramentos, ao integrar as dimensões operacional, cultural e crítica, capacitam os alunos a transitar por diversas práticas sociais. Durante esta aula, notei que diferentes faixas etárias dos alunos enriqueciam as discussões, pois cada um trazia perspectivas distintas de acordo com as suas respectivas gerações. Era como se estivéssemos usando o inglês para o que ele realmente serve: comunicar ideias significativas, não apenas preencher lacunas gramaticais.

A experiência culminou na nona aula sobre feminismo e cultura pop, que ministrei junto com um colega. Essa foi, sem dúvida, a discussão mais intensa de todo o minicurso. Trabalhamos com vídeos como "The Story of an Hour", de Kate Chopin, e materiais sobre o projeto Barbie Dream Gap, e presenciamos debates calorosos sobre representatividade feminina na mídia. O que mais me impressionou foi como o ambiente de segurança que havíamos construído ao longo das aulas permitiu que os alunos (a grande maioria da turma eram mulheres) compartilhassem experiências pessoais reais relacionadas ao tema. Ali eu via concretizado aquilo que eu havia teorizado sobre ensino contextualizado - o inglês estava sendo usado para expressar pensamentos originais de cada um, emoções autênticas, reflexões críticas. Não era mais uma língua estrangeira sendo praticada; era uma ferramenta de comunicação sendo vivenciada, um espaço de construção de identidades, de agência crítica e de reflexão social, em que os alunos podiam ressignificar suas próprias experiências por meio do inglês.

Em paralelo ao Estágio Supervisionado III, eu também estava cursando no oitavo período o Estágio Supervisionado IV, e descobri uma dimensão completamente nova do que significa ensinar inglês. O minicurso remoto foi montado em conjunto com o mesmo colega com o qual eu planejei e ministrei a nona aula do Estágio III. O formato remoto do "Comic Book Club – Learning English With Comics" trouxe desafios que eu jamais havia experimentado durante minhas observações presenciais na escola pública. Ali, trabalhando com “Miles Morales: Spider-Man” em ambiente virtual, percebi como a tecnologia podia ser uma aliada poderosa para criar as “brechas pedagógicas” que tanto havia teorizado. Diferentemente das aulas que observei na escola estadual, onde o inglês aparecia fragmentado e descontextualizado, os quadrinhos funcionavam como uma ponte natural entre aprendizagem linguística e discussões sociais profundas, é a “maneira como a narrativa é construída e o grau de autonomia que ela dá ao jogador/aprendiz” (Zacchi, 2014, p. 64). Era fascinante ver cursistas que inicialmente se inscreveram apenas por curiosidade sobre super-heróis gradualmente se envolvendo em debates sobre representatividade racial e identidade - exatamente o oposto daquelas aulas mecânicas de “verbo to be” que tanto me frustraram no passado.

A metodologia híbrida revelou nuances pedagógicas que eu não havia captado completamente durante os estágios anteriores. Quando planejamos atividades assíncronas com os Guias de Leitura no Google Forms – que é o material onde os alunos liam as histórias - descobrimos que os cursistas desenvolviam reflexões muito mais elaboradas do que costumavam expressar oralmente nos encontros síncronos, em um engajamento que exemplifica o que Rigby et al. (1992) entende como motivação intrínseca, definindo que “comportamentos são executados por interesse” e prazer, não requerendo “recompensas” externas além da própria experiência. É o “protótipo da atividade autodeterminada ou autônoma” (Souza, 2013, p. 5-6). Essa dinâmica me fez questionar algumas das críticas que eu imaginei sobre o ensino tradicional, de que talvez o problema não fosse apenas a metodologia em si, mas a ausência de tempo e espaço para que os estudantes processassem o conteúdo em seu próprio ritmo. O quadrinho havia se tornado pretexto para discussões que transcendiam o ensino de língua, algo que raramente presenciei nas observações escolares, nas quais o foco permanecia rigidamente no aspecto gramatical.

O contraste entre essa experiência e minhas observações anteriores na escola pública tornou-se ainda mais evidente quando analisei o engajamento dos participantes. Embora tivéssemos enfrentado desistências - começamos com seis participantes e terminamos com um grupo de quatro participantes -, aqueles que permaneceram demonstraram alto nível de envolvimento. A diferença fundamental residia na escolha: os cursistas estavam ali voluntariamente, movidos por curiosidade, enquanto os estudantes do ensino médio que observei pareciam cumprir uma obrigação curricular. Essa constatação me levou a refletir sobre como a motivação intrínseca influencia dramaticamente o processo de aprendizagem. Quando um cursista mencionou ter desenvolvido gosto pela leitura de quadrinhos e começado a explorar outros super-heróis por conta própria, compreendi que havíamos conseguido algo que transcende qualquer metodologia: despertar autonomia intelectual.

Durante os encontros virtuais, experimentei, pela primeira vez, a sensação de ser verdadeiramente mediador de aprendizagem e não apenas, como diria Biesta (2010),

“transmissor de conteúdo” (Guilherme et al, 2017, p. 82). Diferentemente das aulas que observei, onde a professora detinha o controle absoluto da dinâmica, nossos encontros síncronos fluíam organicamente a partir das contribuições dos participantes. Percebi ali o inglês como ferramenta de reflexão crítica, não como fim em si mesmo. O uso do filme "Spider-Man: Into the Spider-Verse" como recurso complementar também demonstrou como materiais multimodais podem enriquecer discussões linguísticas - algo impensável no contexto das aulas tradicionais que observei, limitadas ao quadro branco e ao livro didático. Cope e Kalantzis (2020) defendem que os “processos de construção de significado são 'sempre, ao menos em certa medida, multimodais'...” (p. 167)

A experiência culminou com momentos de feedback que me fizeram repensar completamente minha compreensão sobre avaliação e impacto pedagógico. Quando uma cursista – também graduanda em Letras-inglês no Espírito Santo - comentou que o minicurso deu a ela "várias ideias para aplicar em sala de aula com meus alunos", percebi que estávamos formando multiplicadores de uma abordagem mais humanizada do ensino de inglês. A participante que mencionou ter "adquirido gosto pela leitura de quadrinhos" evidenciou o surgimento de interesse verdadeiro que se estende para além do contexto educacional imediato. Gee (2004) explica que aprendemos algo novo quando “sentimos que o contexto ou situação [...] é relevante, atraente ou motivador” (Tagata, 2014, p. 153). Era como se finalmente tivéssemos conseguido plantar aquelas "sementes" que tanto vimos na teoria, vendo-as germinar em uma outra pessoa. Esse impacto multiplicador me fez compreender que talvez o papel do professor não seja apenas ensinar conteúdo, mas despertar apetites intelectuais que continuem se alimentando mesmo após o término das aulas.

Minha experiência universitária, desde as disciplinas de Habilidades Integradas até os Estágios Supervisionados, me mostrou que os desafios do ensino de inglês nas escolas públicas não são recentes, nem isolados. As metodologias descontextualizadas, fragmentação do idioma e ausência de práticas comunicativas autênticas revelam um padrão sistemático que se perpetua há décadas. Isso me levou a refletir sobre minha própria trajetória: não apenas como alguém afetado por esse sistema, mas como alguém que construiu uma relação positiva com o inglês muito antes de frequentar uma sala de aula formal.

Para entender como cheguei até aqui e por que minha experiência com o idioma foi diferente da de muitos colegas, preciso voltar aos meus primeiros contatos com o inglês. Eles começaram muito antes do ensino médio e explicam tanto minha frustração com o ensino formal quanto minha aprendizagem autônoma ao longo dos doze anos entre o fim do ensino médio e a universidade. Essa história anterior não começou nos bancos escolares, mas diante de uma televisão, com um controle de videogame nas mãos, numa época em que eu nem imaginava estar dando os primeiros passos numa jornada linguística que moldaria meu futuro profissional.

4.2 Infância (Sem o verbo to be)

Iniciar um aprendizado de uma nova língua é, para muitos (e foi para mim), um caminho cheio de desafios e metodologias que parecem estar distantes da vida real. Nossa experiência humana é rica e o aprender frequentemente acontece de modo inesperado. Longe de ser uma mera nostalgia, minhas lembranças de minhas experiências lúdicas no universo dos videogames se alinham com discussões acadêmicas contemporâneas sobre letramentos, multimodalidade e a natureza situada da aprendizagem, revelando como a paixão infantil por mundos digitais pode se converter em um alicerce robusto para a formação linguística e acadêmica.

Minha imersão na língua inglesa teve início por meio da interação com videogames. Lembro-me de ter uns seis ou sete anos, ali entre 1996 e 1997, um período em que o acesso à internet e conteúdos em língua estrangeira ainda era bastante limitado. Naquela época, jogos eletrônicos como o Super Nintendo e, mais tarde, o PlayStation 1, tornaram-se meu principal portal para o universo da língua inglesa. A totalidade dos jogos que eu jogava era em inglês, e, por isso, fui afetado pelo desejo de decifrar seus códigos linguísticos. O objetivo do jogo era claro: vencer, "zerar" o jogo. Essa busca pela vitória, totalmente ligada à natureza dos jogos, transformou-se em um motivador poderoso para a minha aprendizagem do idioma. A necessidade de compreender as instruções, os diálogos e os objetivos dos jogos me instigavam a buscar o significado das palavras, a decifrar as mensagens e a construir, aos poucos, um repertório que me permitisse não apenas dominar aquele jogo específico, mas também me preparar para os desafios do idioma em outros jogos. Afinal, termos como "play", "start", "easy", "hard", "win", "lose", entre outros, eram praticamente onipresentes em todos os games.

Essa experiência inicial de aprendizagem, lúdica e mediada pela tecnologia, foi uma experiência de gamificação. Como aponta Kapp (2012, apud Possato et al., 2022), a gamificação propõe "a utilização de elementos de jogos em contextos não relacionados a games para motivar ações, auxiliar na resolução de problemas e promover a aprendizagem". Possato et al. (2022) discutem a gamificação como uma prática inovadora na educação, evidenciando seu potencial para estimular a autonomia, a competitividade colaborativa e o engajamento dos estudantes. Os autores argumentam que "gamificar a educação tem se mostrado como uma estratégia de ensino eficaz para atrair a atenção dos estudantes" (p. 23). Embora minha experiência com os videogames não se desse, ainda, em um contexto escolar formal, ela reflete, a meu ver, os princípios da gamificação, demonstrando como meu contato com esses elementos lúdicos e interativos pôde despertar a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Minha trajetória inicial de aprendizado de inglês, portanto, assemelha-se à experiência descrita por Sheldon (2012), que relata o caso de um professor de Game Design que utilizou a gamificação em suas aulas, obtendo resultados positivos em termos de motivação e participação dos estudantes.

Conforme Possato et. al (2022) observa, "o mundo vive em constante transformação e essas mudanças são incertas, além disso, apresentam um ritmo acelerado e não linear, impulsionando o surgimento de novas tecnologias mais qualificadas, dinâmicas e transformadoras". Atualmente, uma crescente presença de tecnologias digitais, que podem incorporar elementos lúdicos e interativos ao ensino de língua, podem ser observadas e se inspiram em dinâmicas típicas dos jogos. Um exemplo notável é o aplicativo Duolingo, que, embora não se configure exatamente como um videogame,

adota mecanismos de gamificação (desafios, recompensas e metas diárias) para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente. Trata-se de uma plataforma que utilizo até hoje, justamente por articular de maneira recreativa e com objetivos pedagógicos claros. Os videogames, ou melhor, os jogos virtuais, vem impulsionando transformações tecnológicas, e se tornaram uma ferramenta poderosa para a minha aprendizagem de idiomas. Minha experiência inicial, marcada pelo lúdico e pela interação com a tecnologia (mesmo que obsoleta para os dias atuais), não apenas despertou minha motivação pelo inglês, mas também plantou as sementes para eu ir além, para aprender mais e mais esse idioma. Essa experiência reflete o conceito de integratividade que, segundo Dörnyei, "passa a ser vista, portanto, como o desejo de integração com uma comunidade global e não necessariamente com falantes nativos" (Dörnyei, 2005 apud Ribas, 2008, p. 84). As plataformas digitais e os videogames facilitam exatamente essa conexão com comunidades linguísticas internacionais, transcendendo as limitações geográficas tradicionais.

O trabalho de Zacchi (2014) remete à necessidade de transformação educacional, impulsionada pela crescente demanda das tecnologias digitais. Neste caso, essa transformação exige uma revisão aprofundada e detalhada de como o processo de ensino-aprendizagem é concebido. Zacchi (2014) propõe a utilização dos jogos eletrônicos como instrumentos pedagógicos, focando na emergência dos "novos letramentos" que vão além da concepção tradicional de leitura e escrita. A transição tecnológica expande o próprio conceito de letramento, que passa a abranger as práticas sociais e culturais complexas desenvolvidas através da comunicação em variados formatos e contextos. Minha própria experiência com os videogames na infância é um testemunho vivo dessa expansão do letramento. Longe de apenas decodificar palavras, eu estava imerso em um ambiente multimodal, de que só agora me dou conta. As imagens na tela, os sons dos efeitos especiais e das trilhas sonoras, os movimentos dos personagens e a própria interação com o controle, tudo isso contribuía para a construção de sentido. Cope e Kalantzis (2000, apud Zacchi, 2014), concebem a produção de sentidos como integração de múltiplos modos de significação (visual, sonoro e espacial). No meu caso, era um aprendizado que ia além do verbal, e que exigia uma "leitura" de múltiplos códigos de forma simultânea. A ausência de linearidade, característica dos jogos, também me forçava a explorar caminhos diversos e a construir meu próprio percurso, minhas próprias descobertas, em contraste com a progressão linear de um texto impresso. Essa não linearidade, como aponta Aarseth (2004, apud Zacchi, 2014), vai além e reforça a ideia de que a narrativa de jogos não é uma "história" tradicional, mas sim uma "busca", o que se alinha perfeitamente com a minha motivação de "zerar" os jogos, superando desafios e desvendando a trama.

Zacchi (2014), fundamentado em autores como Edwards e Usher (2008), argumenta que a "pós-modernidade dissolve as fronteiras entre formas de expressão, valorizando não apenas a escrita e a oralidade, mas também manifestações visuais, sonoras e gestuais". Surge, então, o conceito de multiletramentos, que reconhecem a multiplicidade de modos de linguagem — incluindo o visual, o auditivo, o gestual, o espacial e o textual — interligados na construção de sentido. Essa abordagem é reforçada por Brasil (2006, apud Zacchi, 2014), que vê os "novos letramentos" como modos de usar a linguagem a partir de práticas comunicativas e sócio-culturalmente contextualizadas.

O problema, segundo Zacchi (2014), é a resistência e lentidão das instituições de ensino em se adaptar às mudanças sociais e as novas mídias. Essa “rigidez”, que se manifesta na persistência de velhos padrões, impede que o potencial pedagógico dos jogos eletrônicos possa nos trazer seja plenamente explorado. A violência excessiva e os estereótipos de gênero presentes em alguns jogos são, sem dúvida, pontos de preocupação, como Zacchi (2014) bem aponta, citando Johnson-Eilola (1998), Sheridan e Row Sell (2010), e Parr e Porfilio (2009). No entanto, como o próprio autor sugere, esses elementos podem servir como um ponto de partida para discussões relevantes sobre valores sociais e culturais em sala de aula, possibilitando aos alunos compreenderem as nuances culturais e sociais que permeiam o conteúdo, abrindo espaço para a discussão sobre etnocentrismo e outras questões complexas. Gee (2008) e Snyder (2008) destacam a importância de discutir criticamente esses aspectos. A questão, portanto, não é banir os jogos, mas sim integrá-los de forma crítica e pedagógica.

Magnani (2015) destaca como a interação com esses jogos se tornou uma prática “bem inserida e naturalizada”, evidenciando sua crescente penetração cultural e social. Mais do que simples entretenimento, os videogames são sistemas complexos, e a pesquisa sobre eles tem vivenciado uma “revolução” desde a década de 1980, levando à proposta de uma disciplina dedicada a eles, a Ludologia, por Frasca (1999 apud Magnani, 2015), que se trata do estudo dos jogos a partir de suas regras, mecanismos e simulações, diferenciando-se das abordagens narrativas tradicionais. Essa efervescência de estudos demonstra que o videogame é um fenômeno multifacetado que desafia uma categorização simples, e é nesse cenário que o conceito de letramento se expande. Magnani (2015), ao discutir a relevância do letramento e da construção de sentidos, aponta que uma perspectiva como a do letramento pode ser benéfica ao considerar o videogame em sua complexidade. Isso se dá ao relacionar o papel das diversas facetas dos jogos com o seu contexto de utilização. Ou seja, o letramento oferece uma lente para compreender a profundidade e as múltiplas dimensões da experiência com videogames, que vão além das regras formais do jogo. O autor destaca que compreender a interação com videogames e os modos de construir sentidos vinculados a essa prática pode expandir as discussões da área, pois os videogames são um artefato cultural ainda pouco investigado, mas com forte presença nas trocas e interações em diversas sociedades urbanizadas. Magnani (2015) critica os estudos que se concentram apenas nos efeitos comportamentais ou na inclusão social, muitas vezes utilizando um conceito de letramento “brando”. Ele propõe que uma visão de letramento mais elaborada, como a de Auerbach (2001 apud Magnani, 2015), poderia levar a diferentes e mais ricos insights sobre como os jogadores pensam. Essa crítica sugere a necessidade de uma abordagem mais complexa e multifacetada do fenômeno dos videogames, e que possa ir além de uma simples análise superficial de “causa e efeito”. A sociologia dos jogos, como sugerido por Hung (2009 apud Magnani, 2015), deveria se debruçar sobre a ideologia, as regras, o gênero ou a identidade dentro das comunidades, investigando como as condições de produção de um jogo influenciam as interpretações dos jogadores. Os videogames são, afinal, artefatos culturais poderosos que produzem identidades e sentidos, geralmente ligados ao contexto de sua produção e disseminação.

A compreensão profunda de linguagem e do conhecimento surge de forma mais significativa quando estas são enraizadas em contextos autênticos e em experiências concretas e reais. Longe da memorização descontextualizada, a aquisição linguística e a

aprendizagem duradoura são catalisadas pela comunicação genuína e pela sensação de pertencimento. Essa concepção está na base da chamada “aprendizagem situada”, definida por Gee (2004 apud Tagata, 2014) como a aquisição de conhecimento e linguagem dentro de situações e contextos relevantes. Essa abordagem concebe a aprendizagem como uma simulação de experiências vividas, preparando o indivíduo para o que se denomina “aprendizagem profunda”. Minha própria vivência com os videogames é um exemplo paradigmático da aprendizagem situada. Eu não estava estudando inglês de forma formal; eu estava jogando. E, ao jogar, eu estava imerso em um contexto no qual a língua inglesa era a ferramenta essencial para o meu sucesso. A cada nova fase, a cada novo inimigo, a cada novo item, eu era forçado a interagir com a língua, a decifrar seu significado para poder avançar. Essa era uma experiência “corporificada”, em que o meu aprendizado não estava sendo abstrato, mas sim diretamente ligado à minha ação (ato de jogar) e ao meu objetivo dentro do jogo (eu enquanto personagem). A assimilação de estratégias, vocabulário e até mesmo elementos culturais ou mitológicos, tudo isso em outra língua, reforça a ideia de que os jogos são mais do que mero passatempo; os videogames podem proporcionar aprendizagens significativas ao envolver o jogador em simulações de experiências reais.

Gee (2007 apud Tagata, 2014) argumenta que nossa mente funciona melhor em simulações de experiências do que através de regras ou generalizações, pois podemos agir, dialogar e interagir com outros jogadores ou colegas. Para ele, os videogames funcionam da mesma forma, como “simuladores”. Ambientes digitais, como os jogos, oferecem um cenário fértil para essa imersão, promovendo uma espécie de “jogo duplo”, em que se compreende o contexto lúdico enquanto se assimila a língua. Gee (2012) e Kalantzis (2012) reforçam que esses ambientes virtuais atuam como “modelos de experiências vividas” e promovem uma “interação dialógica”. Nesse cenário, emergem os chamados “espaços de afinidade”, teorizados por Gee (2013 apud Tagata, 2014), que são comunidades espontaneamente formadas em torno de interesses comuns, nas quais a colaboração e a troca de conhecimento prosperam organicamente. Espaços de afinidade são, e provavelmente continuarão sendo cada vez mais fontes de novas ideias, conhecimentos e habilidades. Gee os compara aos fóruns democráticos do mundo, pois possibilitam interações e colaborações com pessoas de diferentes cidades e países. Ele os chama de expressão de uma “inteligência sincronizada”. Embora eu não participasse de comunidades online ativas na minha infância, a troca de informações com meus irmãos e amigos sobre os jogos e o significado das palavras em inglês já configurava um micro-espaço de afinidade, em que o conhecimento era compartilhado e validado coletivamente. A motivação para “estar um passo à frente” e o prazer de “receber elogios” eram, de certa forma, as recompensas sociais desse espaço informal de aprendizado.

Cada palavra nova que eu aprendia, cada instrução que eu ia compreendendo, cada fase que eu superava representava uma pequena vitória, uma sensação de estar mais próximo de meu objetivo. E, claro, confesso que adorava receber elogios dos meus irmãos e amigos quando eu conseguia estar “um passo à frente” deles no que diz respeito aos jogos ou quando eu sabia o significado de uma determinada palavra em inglês. Essas experiências de sucesso me proporcionavam muita alegria, que, segundo Spinoza (2009), pode ser entendida como um afeto, ou “uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior” (2009, p. 107). Para Spinoza, a passagem a um estado de perfeição maior equivale a um aumento da potência de agir, que alimentava minha motivação para

continuar aprendendo. Essa motivação, portanto, crescia à medida que a aprendizagem situada (Gee, 2004 apud Tagata, 2014) proporcionada pelos videogames me afetava positivamente; era, como mencionei anteriormente, uma experiência “corporificada”, envolvendo simulações de experiências reais e multissensorial: os efeitos sonoros vibrantes que acompanhavam cada ação, as trilhas musicais envolventes que criavam atmosferas imersivas, as cores vivas e contrastantes que captavam minha atenção visual, as imagens em movimento fluido que davam vida aos mundos virtuais, e o contato físico direto com o joystick, através do qual eu exercia controle e agência sobre o ambiente digital. Todos esses elementos sensoriais trabalhavam em conjunto para me afetar de maneira intensa e prazerosa, gerando o que Spinoza chamaria de afetos alegres. Esses afetos não eram meramente passivos; eles se combinavam com as recompensas concretas que eu obtinha – entender as instruções complexas em inglês, conseguir completar missões desafiadoras, passar de fase após várias tentativas, interagir significativamente com outros jogadores online – criando um ciclo virtuoso que continuamente aumentava minha potência de agir, ou seja, meu *conatus*.

Isso me remete à noção espinozana de corpo, que, para Spinoza, “é composto de um grande número de indivíduos de natureza diferente e pode, portanto (...), ser afetado de muitas e diferentes maneiras por um só e mesmo corpo (2009, p.111). Em meu caso, o “corpo” do videogame me afetava de muitas maneiras. Posso arriscar afirmar, portanto, que a motivação – e também a ideia de uma aprendizagem situada (2004 apud Tagata, 2014) – está diretamente ligada a um aumento do *conatus* (Spinoza, 2009). Os videogames conseguiam o que o ensino tradicional frequentemente falhava em fazer: proporcionavam um ambiente onde múltiplos afetos alegres se combinavam para amplificar continuamente minha potência de agir e aprender.

O videogame é, portanto, um ferramenta que pode fomentar novas formas de aprendizagem, compreensão e comunicação e, a meu ver, sua interpretação deve levar em conta o contexto cultural mais amplo em que ocorre. A minha trajetória como aprendiz de inglês, iniciada nos mundos pixelizados dos videogames, é um testemunho de seu potencial: ela demonstra que um ambiente de aprendizado situado, capaz de afetar os corpos dos aprendizes de múltiplas maneiras, proporcionando-lhes afetos alegres seu aprendizado floresce de maneira profunda e duradoura, preparando-os não apenas para a proficiência linguística, mas para uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. Segundo Perine (2019), a transição de métodos tradicionais, pautados na repetição, para abordagens mais dinâmicas e contextuais, como o uso de jogos digitais, é fundamental para formar cidadãos críticos e ativos, capazes de se expressar em múltiplas linguagens e de se adaptar às constantes inovações, pois “torna o ensino mais significativo para os alunos e ajuda na formação dos aprendizes como cidadãos, por terem a chance de estarem mais conscientes do mundo à sua volta” (2019, p. 62). Assim, a integração dessas pedagogias emerge como um caminho para um aprendizado mais significativo e engajador, que reflete as demandas do século XXI. Novos espaços de aprendizado se formam, justamente, apoiados no uso de tecnologias de informação e de comunicação, e isso impacta diretamente a motivação dos alunos como um todo.

Meu percurso reflexivo, em que minha vivência pessoal dialoga com os conceitos e teorias que mencionei, reforça a complexidade e a riqueza dos videogames para uma reflexão sobre os processo de construção de sentidos. Minha experiência de

aprender inglês na infância, bastante impulsionada pela imersão em jogos eletrônicos, se configura como um exemplo paradigmático da aprendizagem situada em meio à emergência dos novos letramentos. A necessidade de decifrar os códigos linguísticos para "zerar" um jogo, a busca por vocabulário e a interação com um ambiente multimodal foram, para mim, catalisadores de um aprendizado que transcendeu as barreiras do ensino formal da língua, que eu viria a conhecer logo em seguida.

4.3 Ensino Fundamental

Em 1997 eu fui matriculado na escola pública de ensino fundamental, Escola Estadual Custódio da Costa Pereira, no bairro Custódio Pereira – bairro em que nasci e cresci –, aqui em Uberlândia-MG. Foi ali em que estudei por todo meu ensino fundamental (da 1º à 8º série). Como outras escolas estaduais públicas da cidade, principalmente no início dos anos 2000, minha escola tinha recursos limitados e turmas numerosas, além de livros didáticos deteriorados— um cenário que exigia dos alunos esforço e motivação, entendida como um processo que “se refere à direção e à magnitude do comportamento humano...a persistir escolhendo-a; e o esforço gasto em tal força” (Dorney, 2001b apud Nunes, 2020, p. 23).

Durante os anos de 1997 a 2000, período em que cursei da primeira à quarta série do ensino fundamental, a língua inglesa ainda não fazia parte da grade curricular. Nesse tempo, minhas aulas eram voltadas principalmente para as disciplinas básicas, como português, matemática, ciências e história. Embora eu já tivesse contato com o inglês — especialmente nos jogos de videogame que tanto gostava —, não havia ainda na escola um espaço formal para essa aprendizagem, pois a introdução oficial da disciplina acontecia apenas a partir da quinta série.

Em 2001, quando eu estava para iniciar as aulas na quinta série do ensino fundamental, vi que língua inglesa estava entre as matérias que eu cursaria. Isso me afetou de uma forma extremamente positiva e animadora, deixando-me em êxtase. A lembrança de meus olhos cheios d’água me remete à ideia de que “tanto a decisão da mente, quanto o apetite e a determinação do corpo são, por natureza, coisas simultâneas” (Spinoza, 2009, p. 103). Na minha cabeça de um garoto de 11 anos, eu ia poder aprender inglês e conseguir decifrar as palavras e frases nos meus jogos de videogame, que até então pareciam verdadeiros enigmas para mim, como se fossem portas fechadas para um universo fascinante. Cada menu, diálogo ou instrução que eu ainda não entendia me gerava tanto frustração quanto curiosidade, e agora eu via a chance de transformar essa curiosidade em conhecimento real. Era como se, de repente, alguém tivesse colocado nas minhas mãos a possibilidade de traduzir uma realidade que eu experimentei, de mergulhar completamente naquele mundo de videogames que eu já amava, mas que até então só podia “viver pela metade”.

Na minha cabeça, antes mesmo do começo das aulas, eu já imaginava que a motivação para aprender este novo idioma ia além do prazer lúdico que eu experimentava com os videogames, mas também que no futuro eu poderia saber o significado das palavras e entender músicas em inglês – principalmente as que minha irmã mais velha

ouvira todos os dias - ou de alguma música que eu pudesse gostar no futuro. Eu me sentia motivado, ou “energizado, ativado, com vistas a um propósito” (Nunes, 2020, p. 23). Lembro de ficar jogando videogame no meu quarto e ela ouvindo no quarto dela aqueles CDs que ela repetia sem cansar: eu observava as letras, tentando adivinhar o que significavam, e pensava: “um dia vou aprender tudo isso”.

5º série

No início da quinta série, eu acreditei que a aula seria toda conduzida em inglês pela professora. Porém, as aulas se apoiavam na gramática-tradução, na lousa e no giz. Os conteúdos eram apresentados em listas simples: alimentos, cores, números, objetos – todos escritos na língua inglesa, com seu respectivo significado em português. Apesar da simplicidade do método, havia algo mágico: a professora lia palavras em inglês e pedia para que repetíssemos em coro – era como se eu tivesse tendo minha boca “destravando” a cada pronúncia.

Com o passar das aulas, o inglês deixou de ser uma curiosidade e se tornou uma disciplina fascinante, uma janela para um mundo de possibilidades e um meio de aprender novas coisas, desta vez não relacionadas somente a jogos, mas também a músicas, filmes ou histórias diferentes. Aprender o idioma, naquela época, significava não apenas adquirir conhecimento, mas também uma nova identidade – conforme Dörnyei (2009), a “língua não é um mero código de comunicação, mas parte da identidade do indivíduo” (Dörnyei, 2009 apud Souza, 2013, p. 11). Era como se eu tivesse descoberto uma espécie de superpoder, algo que me diferenciava e me dava orgulho. Essa busca por diferenciação, por reconhecimento e por uma espécie de “sabedoria” precoce se tornou um motor fundamental para o meu aprendizado, alinhado à minha autoestima e à sensação de estar construindo algo especial para o meu futuro.

Assim, o quinto ano foi se passando. Não houve grandes novidades nem mudanças de abordagem: o método da professora permaneceu o mesmo, pautado na repetição, na tradução e na prática constante do vocabulário. Para alguns colegas, aquilo podia soar cansativo ou até monótono, mas para mim (ainda) cada encontro trazia um certo brilho, porque cada palavra em inglês era como mais uma peça sendo acrescentada ao meu repertório. Gardner (2010) sugere que quando há motivação as pessoas “expressam esforço na consecução do objetivo, mostram persistência e atendem às tarefas necessárias para atingir os objetivos” (Gardner, 2010 apud Nunes, 2020, p. 24). Nesse sentido, eu não só cumpria as tarefas propostas pela professora, mas ainda levava para fora da sala de aula aquilo que a professora nos ensinava. Em casa, por exemplo, eu brincava de olhar para os objetos, cores e números ao meu redor e tentava nomeá-los em inglês, repetindo em voz alta, como se fosse um “desafio pessoal”, um risco – o risco que o aprendiz está disposto a correr quando a educação realmente começa (Biesta, 2013a, p. 44-45, apud Guilherme et. al, 2017, p. 78). Isso me ajudava na memorização e, sem que eu percebesse, ia consolidando um hábito de estudar e de me aproximar cada vez mais desse novo idioma. Foi assim que o inglês, ainda no meu quinto ano, começou a ocupar um espaço não apenas escolar, mas também cotidiano na minha vida.

6º Série

Quando entrei na sexta série, em 2002, tive a impressão de que muita coisa era apenas uma repetição da quinta: o mesmo quadro, as mesmas listas, a professora falando e escrevendo em português e traduzindo para o inglês, a mesma rotina de ler palavras em inglês e repetir em coro. Às vezes, dava a sensação de que eu não estava saindo do lugar, de que o aprendizado rodava em círculos, o que parecia me trazer afetos tristes, como o tédio.

Apesar da sensação de monotonia, foram apresentados alguns conteúdos novos, que me chamavam a atenção, porque envolviam situações do dia a dia e não apenas palavras soltas. Lembro que aprendemos cumprimentos e apresentações simples. A professora escrevia na lousa frases como “Hello, my name is...” ou “Nice to meet you” e pedia para a turma repetir. Era engraçado porque alguns colegas falavam com sotaque forçado, imitando filmes americanos, e que eu achava divertido. Também começamos a usar expressões de cortesia, como “please”, “thank you” e “excuse me”. Eu gostava disso porque, mais do que apenas decorar palavras isoladas, parecia que finalmente estávamos aprendendo a “falar com alguém”, o que nos permitiria simular experiências (Gee, 2007 apud Tagata, 2014) de diálogo ou interação com outros falantes de inglês.

Outro ponto interessante para mim foi quando a professora trouxe exemplos de palavras em inglês que já estavam circulando no dia-a-dia de nós, brasileiros. Ela escrevia “shopping”, “mouse” e “fashion” no quadro e explicava que aquilo vinha do inglês. Para mim foi interessante, porque eu percebia que o inglês não estava só nos videogames ou nas músicas, mas já fazia parte do meu dia a dia, sem que eu tivesse notado. Não sei para meus colegas de classe, mas eu ficava impressionado como o inglês estava em todo lugar, até mesmo nas propagandas de TV. Além disso, trabalhamos também com informações pessoais: nome, idade, família, rotina e hobbies. Eu me lembro de escrever frases como “I am twelve years old”, “I have two brothers and one sister”, e “I like to play soccer”. Para mim era divertido porque eu podia, até mesmo em casa, brincar de aplicar isso a meus próprios gostos, falando que gostava de jogar videogame ou ouvir certas músicas. Os números também apareceram de novo, mas dessa vez incluindo os ordinais, tipo first, second, third, etc., que eu gostava porque apareciam a todo instante nos jogos de corrida que eu jogava. Essa integração de conteúdos aprendidos em aula com situações reais, hobbies e nossas próprias experiências de vida exemplifica o princípio de aprendizagem “situada”, conforme destaca Gee (2004 apud Tagata, 2014).

A sexta série deixou em mim um sentimento duplo: de um lado, o cansaço das repetições, o “mais do mesmo” que às vezes parecia nunca acabar; de outro, a surpresa boa de descobrir que, entre uma lista e outra, havia espaço para aprender algo que poderia me preparar para simulações de experiências reais (Gee, 2007 apud Tagata, 2014): as expressões de cortesia, as frases sobre família e hobbies, os números que apareciam nos jogos — tudo isso ia, pouco a pouco, se conectando ao meu jeito de ver o mundo.

7ª série

No início da sétima série, em 2003, tive logo a impressão de que muita coisa era apenas uma repetição do sexto ano: cumprimentos, apresentações simples, números ordinais e cardinais. Era como se, a cada ano, o conteúdo fosse “reiniciado”, subestimando, assim, a capacidade do aluno de construir sentidos de forma autônoma. Isso me causava certo cansaço porque dava a sensação de que não havia progressão real no aprendizado, além de apresentar a língua de maneira restrita, “abstrata e descontextualizada,” frequentemente formando “aprendizes passivos” (Perine, 2019, p. 57). Ainda assim, eu mantinha a motivação, na expectativa de que ao longo do ano ainda pudessem vir novidades para ampliar minha compreensão da língua.

Se não me falha a memória, foi no segundo trimestre que esses conteúdos novos começaram a surgir: leitura de textos, exercícios de inferência a partir de palavras-chave e a organização de frases. Contudo, na prática, o método ainda se centrava na gramática-tradução, com a professora explicando tudo em português e os alunos apenas copiando e repetindo; qualquer tentativa de criar sentidos próprios a partir do texto era rapidamente interrompida por traduções prontas.

Foi também no 7º ano que tive o primeiro contato com o famoso verbo “to be” – tão amado por uns e tão odiado por outros. A princípio, eu até me sentia motivado, pois isso representava um marco: era como se agora estivéssemos, de fato, entrando na “gramática de verdade” do inglês. Essa nova experiência me enriquecia, pois, se na minha língua materna existiam regras e gramática, outro idioma também teria – eu tinha consciência disso. Porém, a insistência em sua memorização e conjugação – já de início apresentada de maneira descontextualizada – revelava as limitações do método. Eram listas praticamente intermináveis de frases afirmativas, negativas e interrogativas repetidas mecanicamente, sem qualquer vínculo com situações reais de uso da língua. Também não havia qualquer diálogo real, tampouco interação entre os alunos: a professora falava, um ou outro respondia, e o resto da sala copiava. Isso reforçava a ideia de que o inglês era uma disciplina “para escrever no caderno”, e não uma língua para se comunicar – uma dinâmica de aula em que a professora se posicionava como “falante primário das interações” e os alunos respondiam individualmente ou em coro (Ribas, 2008, p. 136), que acentuava a percepção de que o inglês era uma disciplina apenas para estudo ou registro, e não para comunicação efetiva.

Outro ponto que me chamava atenção era o conteúdo dos livros e atividades, frequentemente apresentando contextos desvinculados da realidade brasileira. Eram cenas de famílias idealizadas e estereotipadas – pai, mãe e dois filhos, brancos e loiros – sem qualquer semelhança com a diversidade que eu via ao meu redor, no bairro ou dentro da própria sala de aula. Essa falta de representatividade dos livros didáticos, que apresentavam uma “cultura específica e muitas vezes fantasiada” (Rajagopalan, 2011, p. 63), contribuía para a sensação de não-pertencimento e de distanciamento da minha própria realidade; lembro-me, por exemplo, daquelas montanhas com neve e pessoas esquiando presentes nas gravuras do livro.

Apesar disso, eu ainda me sentia motivado pelo prazer intrínseco de aprender, pela satisfação de desvendar os mistérios da gramática da língua e pela curiosidade de explorar

novas culturas – ainda que “peneiradas” de maneira superficial pelo material didático. Esse equilíbrio entre motivações extrínsecas (como as notas e o reconhecimento dos professores e de meus pais) e intrínsecas (o gosto genuíno por aprender) se mostrou um fator determinante na minha trajetória. Eu vivia me agarrando a esse equilíbrio para não deixar a chama do aprendizado se apagar.

Enquanto muitos colegas constantemente se dispersavam, conversavam paralelamente ou demonstravam falta de interesse, eu me mantinha engajado, focado e atento às explicações da professora. Ao contrário deles, eu considerava as atividades significativas e valiosas, uma característica de alunos motivados que, segundo Brophy (2010), “não necessariamente acham as atividades de sala de aula intensamente prazerosas ou excitantes, mas as consideram significativas e valiosas”(Nunes, 2020, p. 27). Esse comportamento em sala de aula não se resumia apenas à passividade ou à obediência às regras, mas sim à minha participação ativa nas aulas e à busca por conhecimento além do conteúdo programático da escola. Em casa, eu revisava listas de verbos, tentava identificar palavras em músicas ou nos próprios jogos de videogame e construía sentidos próprios a partir daquilo que a escola, de maneira limitada, oferecia. Assim, o 7º ano terminou como um período de contradições: um ensino engessado e repetitivo, mas que, paradoxalmente, alimentava minha autonomia e o desejo de seguir adiante.

8ª série

Em 2004, no oitavo ano, eu já me sentia mais confiante em relação ao inglês, mas também carregava um certo “cansaço antecipado” pelo método repetitivo que, muito provavelmente estava por vir. Começaram as aulas e estas, de fato, continuavam centradas na professora e no quadro, no modelo gramática-tradução, com pouco ou nenhum espaço para interação entre os alunos. Eu percebia que, novamente, o ensino subestimava a nossa capacidade de construir sentidos de forma autônoma, entregando respostas prontas em vez de estimular a reflexão. Numa perspectiva spinozista, a metodologia tradicional - professora, quadro, gramática-tradução - me afetava restringindo minha capacidade de curiosidade e interação. Predominavam afetos tristes como tédio e frustração pela falta de autonomia, enquanto os poucos afetos alegres (satisfação pontual ao compreender estruturas) eram constantemente diminuídos pela monotonia repetitiva (Spinoza, 2009). Essa abordagem tradicional, focada na repetição e com pouca autonomia, ia na contramão do que mais tarde eu entenderia com Souza (2013) sobre a necessidade de uma visão mais “complexa” e “abordagem dinâmica” da motivação, que considera as experiências e o contexto do aluno (p.12).

Nesse ano, começaram a aparecer conteúdos gramaticais relacionados ao futuro – planos, previsões, expectativas. Para mim, esse tema era especialmente interessante, pois permitia falar de algo próximo da minha realidade: meus sonhos e desejos para a vida. Neste momento, é possível identificar uma reformulação na “fase pré-acional ou motivação de escolha”, onde o meu interesse pelo conteúdo sobre futuro representou uma nova motivação de escolha, estabelecendo objetivos mais concretos relacionados à expressão de aspirações pessoais (Dörnyei, 2001, p. 94 apud Souza, 2013). Porém, o

potencial comunicativo do assunto se perdia quando reduzido a frases como “Tomorrow I will...” ou “Next year I am going to...”, quase sempre descontextualizadas. Eu sentia que havia um espaço enorme de possibilidades de expressão, mas que era desperdiçado em exercícios mecânicos. A motivação, como um processo que se desenvolve e “persiste” até o alcance do “resultado esperado” (Dörnyei, 1998 apud Nunes, 2020, p. 22), era minada pela falta de contextualização e relevância prática, transformando o aprendizado em algo mecânico. Também estudamos comparativos e superlativos, além de pronomes relativos (who, which, that, whose). Mais uma vez, o aprendizado vinha em listas e frases isoladas, além de exercícios de “complete a frase”. Eu tinha a sensação de estar juntando peças de um quebra-cabeça, mas sem nunca enxergar a figura completa. O inglês na escola parecia uma língua feita para preencher lacunas em exercícios, mas não, infelizmente, para expressar pensamentos e sentimentos.

Foi também no 8º ano que o verbo “to be” voltou com força, agora exigido de maneira ainda mais rígida: era como se todo o ensino de inglês orbitasse em torno dele. Listas de conjugações, repetições em coro e exercícios intermináveis tornavam-se rotina. Eu ainda continuava entendendo sua importância e sua relevância estrutural, mas a insistência descontextualizada gerava uma fadiga quase automática. Ao invés de me sentir desafiado a usar o inglês para me expressar, eu era levado a decorar e reproduzir fórmulas prontas, reforçando a sensação de que a escola preparava mais para acertar respostas “pré-fabricadas” do que para a comunicação real. Tal abordagem parece distante do ensino de línguas pautado em uma proposta de multiletramentos, como defendido por Tagata (2014), para quem é importante repensar as práticas pedagógicas, o papel do professor e a própria concepção de aprendizagem em um mundo cada vez mais digital e “multimodal de informações sonoras, visuais e escritas”(p. 160).

Os textos apresentados, em geral, traziam, em sua maioria, representações estereotipadas – famílias perfeitas, em contextos norte-americanos distantes da minha realidade – muito raramente algo voltado aos assuntos brasileiros. Havia pouquíssimo espaço para ver refletida a diversidade brasileira ou situações que nos aproximassem culturalmente da língua, ou muito menos que possibilitassem a prática de habilidades como *listening* e *speaking*. Isso me fazia questionar até que ponto aquelas aulas preparavam para a comunicação real. Ainda assim, eu também reconhecia que, mesmo com essas limitações, estava ampliando meu vocabulário e compreendendo cada vez mais estruturas.

Minha motivação nesse ano oscilava bastante. Em alguns momentos, eu me sentia motivado pelo prazer intrínseco de aprender o “novo”, pela satisfação em desvendar a gramática e pela curiosidade cultural. Em outros, era a desmotivação de saber que “faltava algo”, de que poderia ir além: praticar *speaking* e *listening*, de experienciar um aprendizado situado (Gee, 2004 apud Tagata, 2014). Essa oscilação continuava afetando minha trajetória, e eu já percebia que aprender inglês poderia ir muito além da sala de aula: que eu precisa buscar o conhecimento da língua em fontes externas.

Enquanto muitos colegas se mostravam visivelmente desmotivados ou dispersos, eu procurava sempre manter meu engajamento, apesar das minhas oscilações. Eu continuava a prestar atenção, copiar, participar, mas também me questionar e buscar ir além do que era ensinado. Meu comportamento não se resumia a passividade ou

obediência, mas sim a uma postura ativa, que se refletia na minha aprendizagem e nas minhas notas. Ao final do oitavo ano, eu percebia claramente que o que a escola me oferecia eram apenas “tijolos”, fragmentos de uma língua. O verdadeiro cimento – aquilo que dava sentido à construção – vinha da minha busca pessoal fora da escola.

4.4 Ensino Médio

No ano de 2005 meus pais me matricularam na Escola Estadual João Rezende, que também fica no bairro Custódio Pereira, aqui em Uberlândia-MG, a poucas quadras da escola em que cursei todo meu ensino fundamental. Foi nessa escola que eu cursei todo o meu ensino médio, como todos os meus irmãos. Diferentemente da escola de ensino fundamental, essa era um escola muito maior, com uma infraestrutura melhor. Eram quatro salas para os primeiros anos, quatro salas para os segundos anos e três salas para os terceiros anos. O laboratório da escola, com computadores e internet, só foi inaugurado no início do segundo semestre de 2008.

1º Ano

No primeiro ano do ensino médio me deparei com uma turma numerosa, cerca de trinta e cinco alunos. Percebi, logo de início, que o método de ensino e o conteúdo não seriam muito diferentes em relação ao que eu já tinha estudado na disciplina de língua inglesa do ensino fundamental, apesar da mudança de professores. Em umas das primeiras aulas, a professora nos entregou um pequeno texto impresso e explicou os falsos cognatos. Ela, então, nos pediu que identificássemos e marcássemos essas palavras no texto. Lembro-me de ter marcado as palavras “time” e “pretend”; eu já sabia o significado de “time”, mas “pretend” eu realmente achei que fosse “pretender”. Ao final, ela pediu que disséssemos quais palavras havíamos marcado e nos explicou seus significados. Era curioso no início, mas depois se tornava mecânico, pois na prática, parecia mais uma “caça-palavras” do que uma atividade de leitura real – embora o texto estivesse ali, não foi discutido.

A gramática, como no ensino fundamental, era dominada pelo verbo “to be”. Aprendíamos tempos simples, pronomes, adjetivos, advérbios, preposições, mas tudo de forma descontextualizada, solta. Eu me lembro bem de uma frase que a professora colocou no quadro: “This is my friend, Carlos. He has a small and cute dog.”. Para mim aquilo soava simples demais, embora eu soubesse que um dia eu até poderia usá-la na prática. O ponto positivo é que, na minha cabeça, eu poderia fazer novas combinações, trocando o “dog” por outros animais e o adjetivo “cute” por outros adjetivos, por exemplo. Recentemente, vim a descobrir que essas combinações se alinham com a ideia de ‘redesign’ de Cope e Kalantzis (2020), ou seja, a prática de reformular “significados contínua e ativamente [...] atribuindo sentidos [...] de novas maneiras (p. 171). Tal prática me afetava de uma forma positiva, pois me permitia criar novas frases, brincando com esse jogo de palavras.

Na questão da escrita, a rotina era sempre a mesma: a professora escrevia um pequeno texto no quadro, para que a turma o copiasse no caderno. Depois, ela pedia que todos prestassem atenção e, em voz alta, apontassem os verbos “to be”. Não era exatamente uma produção de texto, pois apenas estávamos copiando, mas um exercício de “caça-gramática”. Essa prática de copiar mecanicamente me dava a impressão de que dessa forma eu não iria trabalhar a minha escrita, produzida por mim mesmo – literalmente não fluía. Esta prática revelava a completa ausência de multiletramentos e sinestesia no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto Cope e Kalantzis (2020) defendem o “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado” (p. 181), a atividade se limitava a uma única modalidade descontextualizada. Não havia sinestesia, e isso me gerava afetos tristes: o tédio da repetição mecânica, a frustração de não produzir nada próprio, e uma espécie de entorpecimento criativo que vinha da ausência total de estímulos multisensoriais.

Quase ao final do ano letivo, aprendemos também números ordinais e cardinais em inglês. A professora escrevia na lousa: “one, two, three... first, second, third...” e pedia que repetíssemos a pronúncia – embora não houvesse nenhum “feedback” sobre nossa pronúncia. Eu me lembro de pensar: “qual é a utilidade disso, se no final a gente nem usa esse tipo de frase no dia a dia?”. Na verdade, para mim, só era útil quando eu jogava jogos de corrida. Este contraste evidencia precisamente a diferença entre aprendizagem descontextualizada e aprendizagem situada (2004 apud Tagata, 2014). Enquanto na escola os números eram apresentados como listas abstratas para repetição mecânica, nos videogames eles adquiriam significado real. Nos jogos de corrida, eu vivenciava uma simulação em que os números ordinais e cardinais eram ferramentas essenciais para interpretar minha posição, entender instruções e alcançar objetivos concretos, como por exemplo: “first place”, “second lap”, “third gear”. Esta era uma experiência “corporificada”, em que o aprendizado estava diretamente ligado à minha ação e ao contexto significativo do jogo, contrastando drasticamente com a abordagem escolar que divorciava o conteúdo de qualquer situação relevante.

Nessa fase eu já tinha 14 anos e comecei a recorrer ainda mais às músicas, pois elas afetavam meu corpo de uma maneira que aumentava minha potência de agir (Spinoza, p.108). As músicas me ofereciam aquilo que faltava em sala de aula: contexto e afetos alegres justamente por me dar novas palavras em situações reais, além de expressões que eu jamais veria nos exemplos da escola. A repetição exaustiva do conteúdo relacionado ao verbo “to be”, desconectada de contextos comunicativos reais, não apenas me afetava de tédio, mas também, por vezes, limitava o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais amplas. Mas eu sempre buscava ser otimista, justamente para não desanimar.

2º Ano

No segundo ano, a turma seguia tão numerosa quanto no anterior. A professora também era a mesma. A sensação era de “mais do mesmo”. Havia, sim, uma tentativa de ampliar o vocabulário, incluindo temas sociais, ambientais e culturais globais. Lembro-me de um pequeno texto sobre o meio ambiente que ela nos trouxe impresso: “We need

to protect the forest”. A atividade era sempre a mesma: sublinhar palavras que pareciam importantes e correlacionadas com o tema. Lembro-me de ter destacado a palavra “environment”, não por eu saber seu significado – porque eu realmente não sabia – mas foi por intuição, afinal, nos textos que havíamos lido (e que não eram sobre questões ambientais) essa palavra ainda nunca havia aparecido. Por fim, a professora disse que eu estava correto, que aquela palavra significava “meio-ambiente” e ela me ajudou na pronúncia. Esse meu acerto, de uma certa maneira, me afetou positivamente pelo fato de ser um novo vocábulo relacionado a um tema de nosso cotidiano. Mas no fundo, ainda assim parecia que a “leitura” se resumia a uma coleção de palavras soltas, que precisávamos identificar, como se o texto em si, na sua totalidade, não importasse.

Na gramática, eu tinha a expectativa de avançar para estruturas mais complexas, mas, na prática, tudo se resumia ao verbo *to be* e tempos verbais. Eu me recordo de um exemplo em que a professora escreveu: “The house is being painted”. E pensei: “quando que eu vou usar isso na vida?” A comunicação oral praticamente não existia. A professora pronunciava palavras específicas e pedia que repetíssemos em coro. Não havia diálogo, improvisado, nem tentativas de conversas reais. Era uma oralidade artificial, limitada, que mais parecia treino de dicção do que prática de língua estrangeira. Na escrita, a dinâmica era uma cópia fiel da do primeiro ano: um resumo escrito pela professora, copiado por todos, seguido de caça aos verbos “to be” e de palavras no presente e no futuro. Esse método de ensino, focado apenas na estrutura da língua, desvinculada de seu uso em contextos reais, reflete um modelo autônomo de letramento (Street, 2013), e contrasta com a visão de que os processos de construção de significados devem ser “multimodais, reunindo modalidades escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 165). Eu sentia que essa ausência de produção genuína me fazia questionar: como eu poderia realmente aprender a escrever em inglês se nunca era convidado a produzir algo meu?

Aquela minha prática de, em casa, me debruçar sobre músicas – prática essa que ainda está presente em meu cotidiano até os dias atuais – me afetava de alegria e aumentava minha potência de agir, dando-me a sensação corporal de ouvir uma língua viva, cheia de sotaques, gírias e expressões idiomáticas. Esse encontro com a música em inglês estimulava tanto meu corpo quanto minha mente, criando uma experiência integrada em que eu prestava bastante atenção nas letras das bandas que ouvia, tentando identificar palavras no passado e no presente. Esse afeto positivo era bastante estimulante e continuava me motivando, pois meu desejo pela língua se intensificava a cada nova descoberta musical. No fim do ano letivo, eu senti que houve uma certa evolução, não só da minha habilidade de identificar palavras em textos ou músicas ou de brincar de construir frases na minha cabeça, mas também uma transformação corporal e mental simultânea (Spinoza, 2009) diante do próprio conteúdo da sala de aula em que, diferentemente do primeiro ano, os textos trabalhados no segundo, ao menos, traziam temas mais próximos dos alunos – muito embora não estudássemos esses textos, mas apenas palavras específicas do tema em questão.

3º Ano

Cheguei ao terceiro ano com a expectativa de que, enfim, as coisas fossem mudar. Mas, na prática, era quase como revisitar tudo o que já havia sido dado. Textos curtos, caça a cognatos, identificação de verbos “to be”, listas de palavras sem contexto. A gramática também seguia o mesmo ciclo: tudo aparecia muito “mecânico”. Não havia espaço para explorar como aquelas estruturas podiam ser usadas em situações reais de comunicação, de praticar, de simular diálogos, etc. O resultado era previsível: afetos negativos, de tédio e frustração. A persistência de uma metodologia mecânica e descontextualizada, reflexo de um modelo autônomo de letramento (Street, 2013), evidencia a necessidade de uma abordagem que reconheça a motivação humana como influenciada por múltiplos processos e que “ocorrem ao mesmo tempo na vida do indivíduo”, como proposto por Souza (2013, p.1).

Foi na época do terceiro ano quando eu, para poder ajudar meus pais financeiramente, precisei começar a trabalhar no período da tarde. Como eu tinha de dezesseis para dezessete anos, e portanto, não poderia ser registrado em carteira de trabalho, eu trabalhava informalmente em um escritório de contabilidade. Eu realizava entregas de documentos do escritório para as empresas-clientes e retirada de documentos dessas empresas-clientes para a contabilidade. A rotina entre estudar e trabalhar ficou um pouco pesada, afetando meu desempenho escolar de forma negativa. Neste ano minha trajetória tomou um desvio inesperado: acabei reprovando em 2007. A sensação foi dura, pois esperava concluir o ensino médio naquele ano.

Em 2008, ao repetir o terceiro ano, percebi que, apesar de estar revivendo conteúdos que já me eram familiares, pois era exatamente igual ao que vivenciei em 2007, quando cursei o terceiro ano pela primeira vez, dessa vez eu precisei focar mais nos estudos e continuar trabalhando. Nessa época eu ainda continuava a ajudar meus pais financeiramente, mas em menor escala. Sempre sobrava um dinheiro para que eu pudesse gastar comigo mesmo. Assim, na metade do segundo semestre de 2008, eu realizei uma conquista: com meu próprio trabalho, eu consegui me matricular na escola de idiomas CCAA, na unidade localizada, na época, no Center Shopping, aqui em Uberlândia-MG. Com o meu próprio dinheiro, fruto do meu trabalho, eu sabia que iria conseguir arcar com o valor das mensalidades. Essa conquista, fruto do próprio esforço, e a expectativa de ampliar horizontes e praticar a língua, demonstram uma “motivação intrínseca”, em que a “recompensa” é a própria atividade e a autodeterminação (Ribas, 2008, p. 65). Essa conquista me afetou muito positivamente, pois eu sabia que ali eu poderia ampliar mais ainda meus horizontes na língua inglesa e, diferentemente da escola estadual, dessa vez eu conseguiria praticar as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, além de poder interagir com as pessoas em língua inglesa.

Minhas aulas de inglês nessa escola de idiomas ocorriam aos sábados de manhã. Recordo-me que, ao comprar os materiais, ganhei uma bolsa com a logomarca da escola de idioma, com a qual, orgulhosamente, eu circulava no transporte coletivo em meus trajetos de idas e vindas para o curso. Era um afeto alegre, de autonomia, de ser reconhecido como falante de língua inglesa, como intelectual, e de estar pensando no meu próprio futuro.

No CCAA, logo nas primeiras aulas, percebi uma grande diferença em relação ao ensino da escola pública. A metodologia era toda voltada para a prática comunicativa: as

aulas eram conduzidas inteiramente em inglês, e mesmo sem compreender tudo de imediato, o ambiente favorecia a imersão. Lembro que o professor usava muito recurso audiovisual – diálogos gravados, músicas, pequenos vídeos – e depois nós precisávamos reproduzir, praticar conversas em duplas ou grupos, simulando situações do cotidiano. Esta abordagem materializava perfeitamente os princípios dos multiletramentos de Cope e Kalantzis (2020), da sinestesia que estava presente em cada atividade: os diálogos gravados conectavam som e significado, os vídeos integravam imagem, movimento e linguagem, as músicas estabeleciam correspondências entre ritmo e aprendizagem. Cada diálogo simulado era uma experiência "corporificada" em que eu não estava apenas estudando sobre a língua, mas experimentando-a em contextos significativos e funcionais (Gee, 2004 apud Tagata, 2014). Essa experiência materializava aquilo que Barcelos (2008) identifica como a crença de que "o curso de idiomas é o lugar par excellence para se aprender"(p. 49) inglês no Brasil, contrastando com a escola pública, vista como lugar quase impossível de aprendizagem. Isso me marcou porque, pela primeira vez, eu não estava apenas decorando regras de gramática, mas realmente experimentando a língua na fala e na escuta, na sua totalidade, na sua essência. Era como se o inglês deixasse de ser um "conteúdo de prova" e passasse a ser uma ferramenta de comunicação.

Essa experiência me foi muito motivadora não apenas pelo método em si, mas também pela atmosfera, com no máximo 8 alunos, pelo fato de eu estar me sentindo mais valorizado, mais assistido pelo professor. Esse curso estava criando em mim um clima de pertencimento, em que todos os colegas estavam engajados e se ajudavam. Eu saía das aulas com a sensação de ter aprendido algo que poderia usar fora dali, seja assistindo um filme sem legenda (em algum momento futuro), seja trocando frases simples em inglês com alguém. Em contraste com a frustração da escola, o CCAA me proporcionava um afeto de esperança: ali eu sentia, de fato, um aumento em meu conatus, ou potência de agir (Spinoza, 2009).

Ao longo do meu percurso escolar, desde o ensino fundamental até o ensino médio, o estudo gramatical do tão famoso "verbo to be", ocupou um lugar central nas aulas. Embora eu reconhecesse a importância desse conteúdo como base para a construção de frases e para a compreensão da estrutura da língua, a repetição exaustiva e a falta de contextualização me causavam tédio e frustração. Meu verdadeiro avanço aconteceu justamente quando tive contato com metodologias que priorizavam a prática e a comunicação, em uma perspectiva de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2020) . Se de um lado o estudo do verbo "to be" me limitava, de outro o curso de idiomas me oferecia caminhos para compreender o inglês como uma língua viva e significativa, utilizando várias abordagens e possibilidades diferentes.

Nesse ano de 2008 eu consegui encerrar o ciclo do ensino médio e também, finalmente, consegui comprar um computador e assinar um plano de internet mensal. Continuei trabalhando e arcando com as mensalidades por mais sete meses aproximadamente, pois, infelizmente, o financeiro pesou e eu precisei me desvincular do curso de idiomas. Mas todo o meu aprendizado adquirido continuou a ser empregado em casa, na internet.

Olho hoje para esse período com a consciência de que, apesar das dificuldades, foi nele que plantei as sementes do meu aprendizado. A escola, com todas as suas

limitações, me deu a base inicial; o curso de idiomas me mostrou que o inglês podia ser vivido; e a chegada do computador e da internet ampliou ainda mais minhas possibilidades de contato com o idioma. Nessas oscilações, percebo que cada etapa teve o seu papel: se, por vezes, senti que meu *conatus* estava estagnado ou diminuído, por outras experimentei a sensação de avanço e descoberta, que o aumentavam. No fim, foi justamente essa trajetória irregular, cheia de oscilações, que acabou moldando não apenas meu aprendizado de inglês, mas também a forma como passei a problematizar, a encarar o estudo e a construção do meu próprio futuro, como futuro professor de inglês.

5. CONCLUSÃO

Minha trajetória autoetnográfica desde os primeiros contatos com o idioma inglês na minha infância até a formação universitária enquanto futuro docente se revela como uma teia de complexidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do ensino público. Esta investigação, justamente ao entrelaçar experiências pessoais e reflexões teóricas, problematiza não apenas as práticas pedagógicas vigentes, mas também as possibilidades de transformação de um sistema educacional que oscila entre o fracasso sistemático e o potencial emancipatório.

Esta reflexão traz à tona uma constatação inquietante: as metodologias observadas por mim durante os estágios supervisionados reproduzem, em sua essência, as mesmas abordagens que me marcaram negativamente enquanto estudante do ensino fundamental e médio. Isso se deve à persistência da gramática-tradução e à repetição mecânica de estruturas descontextualizadas, que perpetuam o que Street (2013) chama de modelo autônomo de letramento, e o que Leffa (2011) denomina "carnavalização do ensino", um ciclo vicioso em que "o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece". Esta estagnação metodológica reforça as crenças prejudiciais identificadas por Barcelos (2011), que estabelecem a escola pública como "lugar (im)possível de aprendizagem de inglês", que nega aos estudantes o direito à educação linguística.

Em contraste com essa realidade, a motivação intrínseca para o aprendizado do inglês apareceu para mim em ambientes informais e lúdicos, em que videogames, desde minha infância, atuaram como catalisadores poderosos, despertando o que Spinoza (2009) conceitua como afetos alegres – "paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior". Cada palavra decifrada, cada objetivo alcançado nos jogos representava, para mim, um incremento na potência de agir e pensar, gerando um *conatus* que me impulsionava a uma busca autônoma ou autodidata pelo conhecimento. Essa experiência, posteriormente ampliada através de jogos, músicas, filmes e séries, demonstra que a aprendizagem mais profunda ocorre quando o contexto é relevante, autêntico e intrinsecamente motivador. É fundamental reconhecer uma abordagem mais complexa e multifacetada que vá além de uma simples análise superficial de "causa e efeito". Como sugere Magnani (2015), os videogames são "artefatos culturais poderosos que produzem identidades e sentidos, geralmente ligados ao contexto de sua produção e disseminação", demandando o que a Ludologia, proposta por Frasca (1999 apud Magnani, 2015), define como "o estudo dos jogos a partir de suas regras, mecanismos e simulações" revelando um fenômeno multifacetado que desafia categorizações simplistas.

A análise spinozana dos afetos se revelou fundamental para compreender os mecanismos motivacionais em operação. Conforme o filósofo cita, "se a mente foi, uma vez, simultaneamente afetada de dois afetos, sempre que, mais tarde, for afetada de um deles, será também afetada do outro" (2009, p.109). Isso implica dizer que as primeiras experiências com o idioma são decisivas na construção de afetos: ao mesmo tempo que o verbo "to be" inicialmente provocou afetos alegres, gerando o desejo de continuar aprendendo através de músicas, sua repetição exaustiva provocou afetos como tédio e frustração. Penso que o papel do educador, portanto, transcende a "mera transmissão de conteúdos" (Biesta, 2010), e afetada de dois afetos passa a ser o de mediador de experiências que possam afetar positivamente seus alunos.

A minha jornada universitária representou um divisor de águas nessa trajetória, demonstrando como metodologias inovadoras podem ressignificar a relação com o ensino de inglês e que a integração de habilidades, a valorização da multimodalidade e a criação de "espaços de afinidade" – exemplificados nos minicursos "Chit Chat: Pop Culture!" e "Comic Book Club" – evidenciam as potencialidades dos multiletramentos como estratégia pedagógica (Gee, 2013, p. 178 apud Tagata, 2014). Essas experiências, ao incorporarem elementos da cultura pop e de permitirem discussões críticas sobre temas como feminismo e representatividade racial, transformaram a língua inglesa de objeto de estudo em ferramenta viva de intervenção social. A pedagogia dos multiletramentos, conforme elaborados por Cope e Kalantzis (2020), oferece caminhos promissores para a superação das limitações metodológicas identificadas em minha trajetória no ensino fundamental e no médio, uma vez que a capacidade de combinar texto verbal com elementos visuais, sonoros e interativos cria um "design de significado" que transcende a linearidade do ensino tradicional, possibilitando o engajamento do aprendiz de forma abrangente.

O diálogo entre o Rafael aluno e o Rafael futuro professor revela aprendizados fundamentais que orientarão minha futura prática pedagógica. Do Rafael criança e adolescente, o futuro educador aprendeu que a motivação floresce quando há relevância e conexão com o universo dos estudantes – os videogames, músicas e filmes não eram mero entretenimento, mas oportunidades de aprendizado significativo do idioma. Do Rafael universitário, compreendi que os multiletramentos pode nos levar a ressignificar completamente a experiência de aprendizagem. Do Rafael observador nos estágios, constatei que práticas desmotivadoras persistem. Esses aprendizados contribuem para uma formação pedagógica que pode priorizar aulas capazes de despertar motivação através de uma aprendizagem situada, com simulações de experiências reais (Gee, 2013, p. 178 apud Tagata, 2014); com a utilização de elementos da cultura pop para discussões críticas, criação de desafios lúdicos que incorporem a gamificação, a valorização da oralidade através de debates e apresentações sobre temas de interesse dos alunos, e integração de tecnologias digitais para produção de conteúdos multimodais como podcasts, vídeos e memes educativos, entre outros.

Para o futuro professor que surge a partir desta reflexão autoetnográfica, desenhasse um projeto pedagógico fundamentado no rompimento consciente com práticas desmotivadoras, diferentemente das aulas que vivenciei – centradas no verbo "to be", na repetição mecânica e na tradução descontextualizada. Nesse sentido, o Rafael futuro professor poderá usar estratégias que reconheçam o aluno como "designer ativo de

significado", capaz de sinestésias (Cope; Kalantzis, 2020). Isso implica substituir exercícios de cópia por atividades de criação, trocar a rigidez curricular por atividades que dialoguem com os interesses estudantis, e transformar o fracasso individual em oportunidade coletiva de aprendizagem. Uma de minhas principais preocupações como futuro professor será encorajar a criação ou aproveitar espaços de afinidade já existentes, promovendo uma aprendizagem situada que estimule a sinestesia, a criação de afetos alegres e o desenvolvimento do conatus dos estudantes. Isso significa reconhecer e valorizar os universos culturais dos alunos – sejam videogames, música, redes sociais ou outras manifestações contemporâneas – como pontos de partida legítimos para experiências educacionais significativas, transformando a sala de aula em um ambiente onde múltiplas modalidades de significação se integram para potencializar o aprendizado. A construção de uma "cumplicidade saudável" com os alunos, nos termos propostos por Leffa (2011), representará uma estratégia fundamental para estabelecer uma comunidade genuína de aprendizagem, na qual o inglês seja ferramenta viva de comunicação e não mero objeto de memorização.

A motivação para aprender inglês, conforme evidenciei nesta investigação, não constitui uma característica individual fixa, mas, sim, um fenômeno dinâmico, influenciado pela qualidade das interações estabelecidas em sala de aula (e principalmente fora dela). Os afetos, longe de secundários no processo educativo, são, na verdade, elementos centrais na determinação do sucesso ou fracasso das iniciativas pedagógicas. E compreender essa dinâmica afetiva e atuar deliberadamente para gerar experiências positivas e afetos alegres representam uma responsabilidade ética fundamental do educador, que, por sua vez, deve criar condições para momentos de contagiante alegria, nos termos spinozanos, independentemente das condições institucionais.

Por fim, esta trajetória autoetnográfica não apenas documenta um percurso individual de aprendizagem, mas oferece combustível para repensar o ensino de inglês no contexto brasileiro. A tensão entre as experiências de tédio e frustração vivenciadas na educação formal e os momentos de descoberta e alegria proporcionados pela aprendizagem autônoma, por exemplo, evidenciam as diversas potencialidades não exploradas de nosso sistema educacional. A esperança reside, portanto, na capacidade de os educadores atuarem como catalisadores de afetos alegres, capazes de contagiar e impulsionar a potência de agir de cada estudante. Através desta transformação – que reconhece a centralidade dos afetos e da motivação no processo educativo, e valoriza uma pedagogia dos multiletramentos – o ensino de inglês poderá, quem sabe, superar, décadas de estagnação metodológica e oferecer aos estudantes brasileiros da escola pública uma educação linguística verdadeiramente emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Candido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BORGES, Evandro de Lemos. **Psicologia positiva: uma mudança de perspectiva**. 1. ed. Joinville: Clube de Autores, 2017.

BORGES, Sandra Helena. **Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos**: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental. 2020. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Letramentos como designs multimodais de significado**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. P. 165-188.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, Ana Lucia Souza de. Paulo Freire y Gert Biesta: un diálogo fecundo sobre la educación más allá de la facilitación del aprendizaje. **Inter Ação**, v. 42, n. 1, 2017. p. 69-86.

LEFFA, Vilson J.; Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Candido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MAGNANI, Luiz Henrique. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R.(Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, Pontes, 2015.

NUNES, Claudecy Campos. **A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira**. Intercâmbio, v. 43, 2020.

PERINE, Cristiane Manzan. **Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa**. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

POSSATO, Alvaro Bubola et al. O uso de games: uma prática discutida como inovadora na educação 5.0. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 24, n. 3, 2022. p. 23-41.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Candido de (org.). **Inglês em**

escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

RIBAS, Fernanda Costa. O papel do professor na motivação dos alunos para aprender inglês. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa.** n. 11. São José do Rio Preto: APLIESP, 2007. p. 107-129.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variações motivacionais no ensino de inglês em contexto de escola pública.** 2008. 412 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SAMPAIO, Ivanete da Hora. Identidades em fluxo. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 201-206

SANTOS, Sílvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. Plural: **Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, 2017. p. 214-241.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chagando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Candido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 93-110.

SOUZA, MAC. Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem sócio-dinâmica. **IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 2013. p. 1-13.

SPINOZA, B. **Ética.** Tradução de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Acesso em 14/8/2025.

TAGATA, William. It's mine! Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes, 2014. p. 151-170.

ZACCHI, Vanderlei J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 63-74.