



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

**EMOÇÕES E IDENTIDADE: QUEM EU PRECISO SER AO APRENDER OUTRA  
LÍNGUA?**

Emelen Ketelen Cruz Machado

RIO DE JANEIRO

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

**EMOÇÕES E IDENTIDADE: QUEM EU PRECISO SER AO APRENDER OUTRA  
LÍNGUA?**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras  
na habilitação Português/Literaturas.

EMELEN KETELEN CRUZ MACHADO  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Cristina Kluge

RIO DE JANEIRO

2024

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é fruto de uma jornada marcada por desafios, aprendizagens e apoio incondicional. Estar na Faculdade de Letras, na UFRJ, e ser a primeira da minha família a realizar esse feito, foi a realização de um sonho, não só meu, mas também dos meus pais, Cristiana e Claudomiro, que tanto batalharam e tanto me apoiaram nessa trajetória.

Por isso, eu agradeço, primeiramente, a eles, por serem minha rocha, por terem se apertado e se desdobrado para me dar a melhor educação possível, mesmo sem que eu tivesse ciência das suas dificuldades quando mais nova. Eu os agradeço pela minha vida, minha jornada e quem sou hoje. Meu mais profundo e eterno: muito obrigada. Amo vocês, com todo meu coração.

Ainda, ao longo da minha graduação, pude ter a honra e o privilégio de encontrar não apenas conhecimento, mas, também, o amor. Portanto, não haveria lógica fazer esse agradecimento sem mostrar minha profunda gratidão ao Marcos, na época namorado e, agora, marido. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditei, você foi minha mão amiga, meu abraço conforto e meu maior incentivador. Até quando não me sentia capaz e inteligente, você me mostrava o meu valor e nunca me deixou desistir. Agradeço-lhe por tudo e, parafraseando a nossa série preferida, eu digo: “... Eu te amo. Eu sempre irei te amar. Até o fim dos meus dias, e além. Você verá.” — How I met your mother.

Eu agradeço, também, à Denise Kluge, minha orientadora. Ela comprou minha ideia após um pensamento intrusivo que tive na madrugada, em plena pandemia, e me apoiou desde então. A Denise, desde o meu primeiro período, sempre pareceu entender minhas dores, aliás, ela entendia não só as minhas, mas a de todos os seus alunos, por ser tão empática e, também, um ser humano de luz. Meu TCC não faria sentido se ela não tivesse me ajudado nesse caminho. Por isso, eu agradeço pelos conselhos, conversas e ideias. Obrigada por tudo.

Por último, mas não menos importante, eu agradeço à UFRJ, especialmente à Faculdade de Letras, por ter sido meu lar e meu ambiente de aprendizado ao longo desses anos. Nela, eu encontrei sabedoria, fiz amigos que levarei para vida e escrevi parte da minha história. Eu saio como um ser humano melhor e totalmente orgulhosa por ter tido o privilégio de me formar nessa instituição. Uma vez filha da Minerva, para sempre filha da Minerva!

*Quando comecei a aprender inglês, não sabia que cada palavra seria um espelho, mostrando não só quem eu era, mas quem eu poderia ser. Entre frases quebradas e sotaques incertos, descobri que aprender uma língua é, antes de tudo, aprender a me aceitar em todas as minhas versões.*

MACHADO, Emelen Ketelen Cruz. *Emoções e identidade: quem eu preciso ser ao aprender outra língua?*. Monografia. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2024.

## **RESUMO**

Esta monografia tece uma análise sobre o processo de aprendizado do inglês, com foco na experiência de uma aluna e suas reflexões sobre como a identidade e as emoções influenciam o processo de aquisição de uma língua estrangeira. A pesquisa explora temas como a linguagem, a globalização e o apagamento cultural que muitas vezes acompanha o ensino de idiomas, bem como a Teoria do Impostor, que descreve a sensação de inadequação sentida por muitos aprendizes. O estudo também examina o impacto das emoções no aprendizado e como o processo de aprendizagem de um novo idioma pode afetar a autoidentificação do aluno, gerando tanto desafios quanto transformações pessoais. A análise propõe uma reflexão crítica sobre as metodologias tradicionais de ensino, destacando a importância de considerar a realidade e a subjetividade do aprendiz para um aprendizado mais eficaz e significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizado de línguas; Inglês; Autoidentificação; Métodos de ensino.

## **ABSTRACT**

This monograph analyzes the process of learning English, focusing on the experience of a student and her reflections on how identity and emotions influence the process of acquiring a foreign language. The research explores topics such as language, globalization, and cultural erasure that often accompany language teaching, as well as the impostor syndrome theory, which describes the feeling of inadequacy experienced by many learners. The study also examines the impact of emotions on learning and how the process of learning a new language can affect the student's self-identification, generating both challenges and personal transformations. The analysis proposes a critical approach to traditional teaching methodologies, highlighting the importance of considering the learner's reality and subjectivity for a more effective and meaningful learning experience.

**KEYWORDS:** Language learning; English; Self-identification; Teaching methods.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>9</b>
<b>3 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
3.1. A língua inglesa e a Globalização.....	15
3.2 O ensino do inglês na atualidade.....	18
<b>4 ANÁLISES DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....</b>	<b>23</b>
<b>5 APAGAMENTO CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO.....</b>	<b>31</b>
5.1 Teoria do Impostor e o apagamento de traços culturais.....	34
5.1.1 Como as emoções impactam o aprendizado.....	35
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>39</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência de aprender uma nova língua é, frequentemente, muito mais do que adquirir uma habilidade comunicativa. Trata-se de um processo que envolve emoções profundas e questões de identidade, influenciando tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal. No meu caso, essa jornada começou aos 14 anos, quando iniciei um curso de inglês em 2014 e, apesar de não ter sido inicialmente travada pelo medo, minha timidez se revelou um obstáculo significativo.

Nos primeiros dias de curso, eu saía feliz, achava que “dominava” a língua devido a uma série de repetições durante a aula. Lembro-me bem do primeiro dia, em que cheguei em casa dizendo: “*Hello! Nice to meet you*” e assim a semana se seguiu. Nessa época, era muito comum, nos ensinamentos de língua, esse método de repetição. Por exemplo, a campanha chamada “Don’t be loro”<sup>1</sup>, feita por um curso de inglês, em 2017, reforça a crítica a esse tipo de ensino. Em seu minicurso “Como se aprende uma Língua Estrangeira”<sup>2</sup>, Vera Menezes explicita que, apesar de o aluno aprender independente dos métodos e abordagens escolhidos, há quatro métodos de ensino que mais impactaram no ensino de uma língua estrangeira, a saber:

i. conceito de estudo de língua (gramática–tradução) — que consiste no ensino da língua por meio de análise lógica, memorização de regras e tradução da língua estrangeira para a materna e vice-versa;

ii. método direto ou método natural — visava contrapor o método i., fazendo com que a língua passasse a ser ensinada sem recorrer à tradução, surgindo assim a ideia de associação, visando seguir os mesmos princípios de aprendizagem de uma língua materna (aprender de forma natural);

iii. áudio-oral — criado na década de 40 (2ª Guerra Mundial). Ele é pautado no Behaviorismo, ou seja, tem a ver com comportamento e trabalha com a ideia de estímulo e resposta;

iv. método comunicativo — pautado na ideia criada, após inúmeros estudos da psicolinguística e de grandes linguistas, como, por exemplo, Chomsky (que revive o conceito da língua ser inata<sup>3</sup>), visando apresentar a principal função da língua: a comunicação, tirando a ideia de que temos que usá-la para exibir nossos conhecimentos de estruturas sintáticas.

---

<sup>1</sup>A campanha é uma espécie de sátira a esse tipo de ensino que cria alunos do tipo papagaio. A análise completa está desenvolvida no tópico 4.

<sup>2</sup>Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=krdh0OyFo8M>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

<sup>3</sup>Conceito a ser mais aprofundado no tópico 3.



Neste trabalho, apenas focaremos apenas no método iii. áudio-oral para entender como o vídeo da campanha e minha relação com o inglês estão ligados. Tanto no método explicado pela Vera Menezes quanto na campanha podemos ver que a aprendizagem é automática e a língua é vista como um conjunto de estruturas. Por ser um ensino em que primeiro o aluno aprende a falar antes de escrever, com a gramática sendo aprendida através de analogias, o falante passa a aprender a língua e não sobre a língua, criando hábitos automáticos, com diálogos engessados que não condizem ou podem não condizer com a realidade de fato.

Segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 22). Esse processo, no entanto, é profundamente impactado pela identidade e pelas emoções dos aprendizes. Norton (2013) complementa que aprender um idioma é também “uma luta pela reivindicação de uma identidade desejada” (NORTON, 2013, p. 45), sendo que as barreiras emocionais e culturais podem intensificar o conflito entre quem somos e quem precisamos ser para dominar a língua.

Na Faculdade de Letras, em 2018, como aluna do curso de Inglês tive a oportunidade de ter o contato com outras línguas, línguas essas que eu não conhecia absolutamente nada. No meu primeiro período aprendi Introdução à Língua Grega Antiga e, o que no início foi um susto, com o passar do tempo se tornou muito confortável para mim, a ponto de eu me tornar monitora dessa matéria por três anos e, também, fazer a matéria de Grego Específico I. Cogitei transferir o curso para Grego, mas acabei optando por Literaturas por questões de horário. Nas aulas, eu me sentia tão bem e tão conectada com os professores e a matéria, que mesmo sendo difícil, não me importava de ler em voz alta, interagir e cometer erros, porque sabia que fazia parte do processo, situação essa que nunca ocorreu com o inglês, mesmo consumindo muito da cultura norte-americana.

Inclusive, nos momentos no curso de inglês em que eu era chamada para ler, sentia um forte nervosismo e evitava participar o máximo possível, me retraindo justamente por medo de errar e ser julgada (o que não aconteceu com a Língua Grega Antiga, como citei anteriormente). Enquanto meus colegas de classe avançavam nos módulos do curso, eu ficava paralisada pela sensação de não ser boa o suficiente, especialmente ao me comparar com os padrões idealizados de "proficiência nativa". Vygotsky (2007) explica que o aprendizado de uma língua ocorre no que ele chama de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), ou seja, no espaço entre o que o aprendiz já consegue fazer sozinho e o que pode alcançar com o apoio

de outros, como professores e colegas. Quando esse apoio não acolhe as emoções e as experiências do aprendiz, o processo de aprendizagem pode se tornar desafiador e frustrante.

No início, eu acreditava que, com o tempo, essa timidez daria lugar à confiança, como já tinha acontecido em outras situações da minha vida. Só que isso não aconteceu. Sempre que precisava ler algo em voz alta, sentia um nó na garganta e pensava que meu inglês não era bom o suficiente. Por isso, comecei a me comparar com meus colegas, que avançavam com mais segurança, e até com falantes nativos, que me pareciam inatingíveis. O medo de ser julgada me fazia recuar, e, pouco a pouco, fui me sentindo mais distante da língua.

Esse sentimento me levou a questionar algo maior: por que aprender uma língua pode ser tão desafiador emocionalmente? Será que o problema estava apenas no método de ensino, ou havia algo mais profundo, ligado à forma como eu me enxergava em relação àquela língua? Descobri, ao longo do tempo, que essas perguntas são mais comuns do que eu imaginava, pois, ao ingressar na Faculdade de Letras – Inglês, na UFRJ, antes de transferir meu curso para Literaturas, presenciei muitos amigos passando pelo mesmo questionamento, com uma única diferença: eles conseguiram vencer esse obstáculo, eu preferi não continuar. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo." (FREIRE, 1990, p. 68).

Portanto, este trabalho nasce dessa reflexão. Minha experiência pessoal é apenas um ponto de partida para analisar como o aprendizado de uma língua pode afetar e ser afetado por emoções e pela nossa identidade. Quero entender, e compartilhar, como fatores como materiais didáticos, a globalização da língua inglesa e a busca por "proficiência" moldam não só o aprendizado, mas também a forma como nos percebemos dentro desse processo.

## **2 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O processo de aprendizagem de um novo idioma é multifacetado e envolve não apenas a aquisição de novas estruturas linguísticas, mas também a adaptação e negociação de identidades, principalmente quando se trata de línguas dominantes. A aprendizagem de uma língua estrangeira, como a língua inglesa, pode ser vista através de várias lentes teóricas, incluindo a de Vygotsky (2007), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a globalização tem sido um fator determinante no ensino e na disseminação de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, que se tornou um veículo de

comunicação global (Pennycook, 2007). A globalização, ao promover a interconexão entre culturas, também coloca em risco a diversidade cultural, gerando, por vezes, um apagamento de identidades culturais locais no processo de ensino. Isso pode ser visto no contexto educacional, em que o ensino de inglês muitas vezes desconsidera as especificidades culturais dos alunos, impondo um modelo homogêneo que valoriza o saber ocidental e global, em detrimento de práticas e saberes locais (Canagarajah, 2005).

A teoria do impostor, abordada por diversos psicólogos e educadores, é uma ferramenta útil para entender a experiência de muitos aprendizes de inglês, ainda mais quando se sentem inadequados ou "não autênticos" ao falar a língua estrangeira (Bernat, 2008). Esse fenômeno pode ser exacerbado no contexto educacional no qual o estudante é incentivado a imitar uma "identidade nativa" do falante da língua-alvo, o que gera um conflito interno sobre sua própria identidade linguística.

Em relação ao impacto das emoções no aprendizado, estudos de Paulo Freire (1997) sugerem que a motivação e a confiança emocional são fundamentais para o sucesso na aprendizagem de línguas, pois as emoções influenciam diretamente a capacidade de adquirir novas habilidades. Isso porque a aprendizagem de uma língua não é apenas cognitiva, mas também afetiva, sendo que os estudantes muitas vezes se veem confrontados com sentimentos de frustração, ansiedade e insegurança, sobretudo quando sentem que sua identidade cultural está sendo desvalorizada ou ignorada no processo.

Ademais, o aprendizado de uma língua estrangeira pode afetar profundamente a autoidentificação do aluno. Ainda, a mudança linguística pode ser vista como uma transição de identidade, em que o aluno é desafiado a reconstruir quem ele é em um contexto linguístico e cultural diferente. Isso pode gerar tanto um fortalecimento da identidade pessoal, ao permitir uma nova forma de expressão, quanto uma perda de traços culturais, em um processo que pode ser doloroso e complexo (Kramsch, 1993).

Em suma, a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no contexto a ser analisado neste trabalho, é um processo que envolve não apenas a aquisição de uma nova habilidade comunicativa, mas também a negociação e adaptação de identidades, muitas vezes afetadas pela globalização, pela teoria do impostor e pelas emoções que permeiam o aprendizado. Portanto, é essencial considerar essas múltiplas dimensões ao planejar métodos de ensino que respeitem a individualidade e a diversidade dos alunos.

### 3 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO

De início, antes de discorrermos a respeito da “língua como prática social”, é válido refletirmos sobre os conceitos de língua e linguagem. Marcus Maia (2006) ressalta que a linguagem é a capacidade de se comunicar inerente à raça humana. Ainda, de acordo com ele, a linguagem pode ser considerada um órgão da nossa mente uma vez que nos permite aprender diferentes línguas, a qualquer momento. Isto posto, pode-se considerar a linguagem como um órgão vivo, de constante evolução e mudança a partir das experiências do ser humano. Maia (2006) pontua, ainda, que essa capacidade é inata, ou seja, ela nasce conosco.

No que tange ao estudo da linguagem, para Ferdinand Saussure, por exemplo, de acordo com o Curso de Linguística Geral, ele:

(...) comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

No exposto acima, Saussure propõe a dicotomia atrelada à linguagem. Em seu estudo, o linguista propôs a distinção entre "língua" (*langue*) e "fala" (*parole*). Com isso, a língua passou a ser vista como um sistema social de signos compartilhado por uma comunidade linguística, essencialmente social e independente dos indivíduos. Enquanto o estudo da língua é considerado essencial e psíquico, pois se foca no sistema de regras e convenções mentais que possibilitam a comunicação e são internalizados pelos falantes.

Por outro lado, a fala refere-se ao uso individual e concreto da língua, incluindo a produção sonora e os aspectos psicofísicos do ato de falar. Portanto, a fala é a manifestação prática e variável do sistema linguístico na comunicação cotidiana. Assim, para Saussure, o estudo da fala é considerado secundário em relação ao da língua, pois trata das realizações particulares do sistema de regras linguísticas em situações específicas.

Viotti (2008), na unidade 2 “A língua para Ferdinand de Saussure”, de seu curso “Introdução aos estudos linguísticos”, reflete sobre as concepções e conceitos criados por Saussure. O autor explana que, para o linguista, a linguagem é uma faculdade humana complexa, que envolve a capacidade de produzir, desenvolver e compreender a língua e outras formas simbólicas, possuindo aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e abrangendo tanto o domínio individual quanto o social. Ele argumenta que a linguagem é tão heterogênea e multifacetada que é impossível estudá-la como uma categoria única de fatos humanos. A

abordagem de Saussure destaca a relevância do conceito de sistema, considerando a linguagem como um conjunto de elementos interdependentes que adquirem significado por meio das relações que estabelecem dentro desse sistema. Essa perspectiva transformou os estudos da linguística, evidenciando a importância de enxergar a língua não apenas como um agrupamento de palavras, mas como uma estrutura que organiza a comunicação entre os seres humanos.

Em contraste, a língua é uma parte bem definida e essencial desta faculdade, sendo um produto social constituído por convenções necessárias estabelecidas por uma comunidade. A língua é uma unidade distinta e serve como norma para todas as outras manifestações da linguagem, fornecendo um princípio de classificação que organiza e regula a faculdade da linguagem (VIOTTI, 2008, p.15).

Nesse sentido, entender a língua como produto social é, portanto, conceber que ela é fruto de uma comunidade, que está sujeita às suas próprias regras e convenções. Viotti (2008), para simplificar este conceito defendido por Saussure, exemplifica o seguinte:

O português brasileiro é a língua de uma grande comunidade de pessoas ouvintes, nascidas no Brasil. A LIBRAS é a língua de uma grande comunidade de pessoas surdas nascidas no Brasil. Essas línguas não se limitam a uma ou outra pessoa. Elas nascem e se desenvolvem no âmbito de um grupo social, não no âmbito individual. Uma consequência do fato de a língua ser social é ela ser também convencional: ela existe e se mantém por um acordo coletivo tácito entre os falantes. Isso significa que um falante de uma língua não pode fazer modificações nessa língua a seu bel prazer. (VIOTTI, 2008, p. 16)

A partir desse ponto de vista, podemos, então, discutir acerca da língua como prática social, defendida por Hanks (2008) a partir de uma leitura de Bourdieu e Bakhtin. Para tal, devemos ter em mente conceitos estabelecidos previamente, como *dêixis*, *habitus* e o campo.

O *habitus*, enquanto conceito bourdieusiano, está relacionado à regularidade das ações dos indivíduos e à forma como elas podem ser compreendidas a partir da incorporação destes ao mundo social, uma vez que os atores são socialmente constituídos por orientações e formas de ação relativamente estáveis. Bourdieu rejeita a concepção de que o *habitus* se manifesta por meio de regras, aplicando-o à maneira como o indivíduo age de modo específico, incluindo tanto os usos mentais quanto os corporais. "Através do *habitus*, o social fica impresso no individual" (Hanks, 2008, p. 4).

Entretanto, para Bourdieu, a estabilidade do *habitus* não é manifestada por regras explícitas, mas sim por meio de disposições para agir de formas específicas e esquemas de percepção que moldam as visões individuais de acordo com eixos socialmente definidos. Esse conceito permite que o social seja impresso no individual, tanto em usos mentais quanto corporais, incluindo modos rotineiros de falar, gestualidades e ações comunicativas que refletem as práticas referenciais cotidianas de uma língua. (Hanks apud Ochs, 1966).

Paralelamente ao *habitus*, tem-se a ideia, também levantada por Bourdieu, a respeito do campo. Este, por sua vez, possui duas divisões, sendo: i. uma configuração de papéis sociais e posições dos agentes que se encaixam dentro de estruturas específicas; ii. um processo histórico no qual essas posições são efetivamente assumidas e ocupadas por agentes individuais ou coletivos (Hanks, p. 10). Em uma universidade, por exemplo, diferentes cursos e departamentos representam estruturas específicas com papéis sociais definidos, como professores, alunos e administradores. Esses papéis se ajustam às necessidades acadêmicas de cada área (primeiro aspecto). Ao longo do tempo, a evolução desses cursos em resposta a mudanças sociais e tecnológicas exemplifica o processo histórico no qual as posições são ocupadas por agentes individuais e coletivos (segundo aspecto). Isso não apenas configura inicialmente os papéis sociais, mas também mostra como essas posições são constantemente adaptadas e redefinidas para atender às demandas contemporâneas da sociedade e da própria instituição universitária.

Ainda, na sociedade, existem vários outros campos clássicos, como “o campo da educação, da academia, da produção artística e os campos fundados em disciplinas, tais como o campo da Antropologia e o campo da Linguística” (Hanks, 2008, p. 10). Com isso, podemos, do ponto de vista linguístico, fazer uma analogia ao campo quando pensamos em campo semântico, pragmático, sintático, fonológico etc. No entanto, de acordo com Hanks, quando se faz referência à língua, “para os linguistas da Escola de Praga, um ‘campo’ é durável, porém não fixo; ele existe numa ‘dinâmica sincrônica’”. (Hanks, 2008, p. 10). Portanto, campo é, em síntese, um espaço de várias possibilidades para que seus agentes tenham trajetórias e cursos em ação e para que esse campo exista essas posições ocupadas precisam se relacionar de forma opositiva, em um ambiente de disputa. (Hanks 2008).

O campo e o *habitus* se relacionam uma vez que essas posições sociais, como professor e aluno, juiz e réu, jogador de futebol e treinador etc., originam disposições corporais. Neste caso, estar vinculado a qualquer campo é estar inserido nele, reproduzindo

discursos pertinentes ao meio. Portanto, o *habitus* se torna uma consequência do campo uma vez que o indivíduo se molda e passa a perpetuar valores e “formas discursivas que tais posições produzem” (Hanks, 2008, p. 44).

Por último, a *déixis* é um conceito que se destaca pela sua relação intrínseca entre linguagem e contexto. De acordo com Marmoridou (2000), a *déixis* refere-se ao processo pelo qual certas expressões linguísticas, como pronomes demonstrativos e advérbios de tempo e lugar, "apontam" para elementos específicos do contexto de uso da linguagem, como as pessoas envolvidas no discurso, o tempo e o lugar da interação, além da posição social dos participantes. Levinson (2007) complementa que a *déixis* pode ser classificada em várias categorias, incluindo *déixis* pessoal, de tempo, de lugar, social e de discurso, cada uma desempenhando um papel crucial na organização e interpretação dos discursos linguísticos. Essas categorias são essenciais para entender como a linguagem não apenas transmite informações, mas também estabelece conexões dinâmicas com o ambiente e contexto em que ocorre. (Folly, 2012)

Por conseguinte, com base no que foi explicado e, como defende Hanks (2008), é de extrema importância, quando se trata do estudo da língua como prática social, sempre nos atentarmos a como pessoas reais se comunicam, seja na fala ou na escrita, coletiva ou individualmente. Isso porque essa abordagem visa analisar as interações entre a ação verbal, o sistema linguístico e outros sistemas semióticos, além das concepções de senso comum que os falantes possuem sobre a língua e sua integração com o mundo ao qual pertencem.

No que tange à educação e ensino de línguas, entender a linguagem é uma prática social essencial na formação do futuro educador, pois é através da interação pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e se torna um multiplicador de ideias (Benveniste, 2008). Além disso, não há comunicação verbal sem valores ideológicos, já que toda prática discursiva é persuasiva, evidenciando a centralidade da linguagem na vida social. Dessa forma, é fundamental que os docentes reflitam sobre temáticas globalizadas para se tornarem multiplicadores de ideias para seus alunos.

Ainda, vale acrescentar que a linguagem não se restringe apenas à comunicação verbal, uma vez que engloba também aspectos culturais, históricos e sociais que refletem a dinâmica das interações humanas. A partir dessa compreensão, passamos a entender as relações de poder, as variações linguísticas, a construção de identidades e sua influência na

educação e na mídia, fornecendo assim uma visão abrangente e aprofundada desse fenômeno complexo e essencial para a compreensão da sociedade.

### 3.1. A língua inglesa e a Globalização

Kumaravadivelu (2006) em seu texto “A linguística aplicada na era da globalização”, aponta que o conceito de Globalização é, até hoje, muito discutido. A autora ainda ressalta que há inúmeras definições e significados para diferentes pessoas em diferentes épocas. Há estudiosos, por exemplo, que defendem a Globalização como um fenômeno muito antigo, como Steger (2003). Enquanto outros, como Robbie Robertson (2003), “argumenta que a globalização, como a conhecemos hoje, remonta ao início do período colonial moderno, cerca de quinhentos anos atrás.” (Robertson, 2003, p. 9)

É evidente que, independentemente da época em que se é estudada, a Globalização é vista como um marco que mudou países, culturas e relações. Parafraseando Arcanjo (2009), entendemos que “a globalização maximizou as relações interpessoais em muitas esferas da atividade humana, diluindo fronteiras e aproximando indivíduos, línguas e culturas.”

A *Universal Robots* Brasil, em um artigo publicado, em 2022, defende que, após os anos 2000, teve-se o que é chamado de “Quarta Revolução Industrial” que impactou diversos setores do mundo (educacional, corporativo, por exemplo), trazendo inúmeros benefícios devido ao avanço da tecnologia e internet. Esse *boom* tecnológico intensificou as relações e os fenômenos existentes no mundo. Kumaravadivelu (2006), por exemplo, ao abordar a Globalização atual, ressalta que este evento é muito mais intenso do que foi no passado, uma vez que as “vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas”, devido à internet, responsável por uma comunicação instantânea.

Esse é o motivo pelo qual Jameson (1998:55) chama a globalização de "um conceito comunicacional, que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos". Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis. (Kumaravadivelu, 2006, p. 44)

Isto posto, vê-se que o processo de Globalização é inerente à sociedade humana, uma vez que é um fenômeno antigo que está em constante evolução e readaptação. Ele, por si só, é responsável por inúmeras evoluções e choques de cultura. Kumaravadivelu (2006), aponta



que Robbie Robertson (2003), por exemplo, associa este processo ao que ele chama de três “ondas”, sendo elas:

A primeira onda centrou-se nas explorações comerciais regionais lideradas pela Espanha e por Portugal; a segunda ganhou ímpeto a partir da industrialização liderada pela Grã-Bretanha; a terceira derivou do mundo do pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos. (Robertson, 2003, p. 6)

A primeira onda (1450-1850) aponta para a expansão do comércio global, trazendo não apenas a troca de mercadorias, mas também a mesclagem de ideias e culturas. É importante destacar que o colonialismo e a escravidão desempenharam papéis fundamentais nessa fase, e o impacto dessa expansão foi sentido tanto nas metrópoles europeias quanto nas regiões colonizadas. Já a segunda onda (1850-1945) está intimamente ligada à Revolução Industrial e à expansão do capitalismo, intensificada por avanços tecnológicos, como os sistemas de transporte (trens e navios a vapor) e de comunicação. A terceira onda (1945-presente) tem início após a Segunda Guerra Mundial e é marcada pela criação de instituições internacionais que facilitaram a cooperação global, como, por exemplo, a ONU, o FMI e o Banco Mundial. Essa era é caracterizada pela expansão das corporações multinacionais e pela revolução tecnológica (internet, telecomunicações etc.). Através do conceito das "três ondas" Robertson (2003) exemplifica como a globalização não é um fenômeno recente, com diferentes níveis de intensidade e impactos, possuindo correlação entre efeitos sociais, políticos e culturais em cada uma de suas fases.

Por último, ressalta que:

Essas três ondas correspondem exatamente aos três estágios da globalização aos quais o crítico pós-colonial Mignolo (1998: 36) se referiu: "As bandeiras do cristianismo (ou seja, as colonizações espanhola e portuguesa), a missão civilizadora (ou seja, as colonizações britânica e francesa) e o desenvolvimento/modernização (ou seja, o imperialismo dos Estados Unidos)". (Robertson, 2003, p. 7)

Este último conceito é de extrema importância quando se discute a necessidade que a sociedade tem de aprender inglês para se comunicar com o mundo. Lopes (2008) revela que a globalização do inglês e a relevância da língua atualmente é resultado do Império Britânico e sua importância no século XIX e início do XX e, também, “pela predominância mundial dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial” (LOPES, 2008, p. 313), tendo como resultado uma espécie de imperialismo. Desde então, o inglês passou a ter a função de nos proporcionar fácil comunicação em qualquer lugar do mundo.

Por conseguinte, essa necessidade está atrelada à fase atual da globalização, citada por Kumaravadivelu (2006). Baseando-se no *United Nations Report on Human Development* (1999:29), a autora diz “paisagem do mundo de três modos distintos” (Kumaravadivelu, 2006, p. 47), sendo eles: i. a diminuição da distância espacial, uma vez que as pessoas são afetadas por acontecimentos ao redor do mundo; ii. a diminuição da distância temporal, visto que o mercado muda de maneira drástica, em tempo real, causando impacto na vida das pessoas e, por último, iii. o desaparecimento das fronteiras, que estão sendo desconstruídas não apenas no sentido capital e comercial, mas, também, em aspectos culturais e de valores.

Devido a esses choques culturais e de mercado, as pessoas ao redor do mundo reconhecem a necessidade crescente de aprender mais sobre as diferentes culturas e línguas, especialmente o inglês. Isso porque a língua inglesa, em particular, não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um passaporte para oportunidades globais. O inglês se tornou uma língua franca<sup>4</sup>, facilitando o comércio internacional, a diplomacia e a colaboração científica. Sua importância se estende a diversas esferas, como economia, cultura e tecnologia, nas quais o domínio do inglês pode ser um diferencial significativo em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Além disso, o aprendizado do inglês permite que indivíduos acessem informações, ideias e inovações que circulam predominantemente nessa língua, contribuindo para um entendimento mais profundo das dinâmicas globais. Essa realidade leva à chamada “dominância linguística” (ARCANJO, 2015), em que a língua inglesa não apenas se impõe como meio de comunicação, mas também como um reflexo de poder e influência cultural. Assim, o domínio do inglês torna-se não apenas uma habilidade desejável, mas uma necessidade estratégica para a integração em uma sociedade global interconectada.

Isto posto, dadas as inúmeras interações e contatos com o inglês, Brutt-Griffler (2002) defende a existência do chamado “World English” (doravante, WE) que visa explicar a pluralidade da língua, tornando-a mundial e pertencente a todos. Ainda, vale lembrar que mesmo com o seu protagonismo, como primeira língua, o inglês não é o mais falado e nem o mais antigo (ARCANJO, 2015). No entanto, de acordo com Rocha (2008):

Essa visão implica transcender a noção da LI como uma língua que se tornou global, assumindo-a como “um fenômeno lingüístico *sui generis*”, uma vez que, em sua trajetória expansionista, essa língua acabou por perder seu vínculo com as culturas

---

<sup>4</sup> Lopes, R. S., & Baumgartner, C. T. (2019). Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The ESPecialist*, 40(2). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a2>

anglo-saxãs. Consequentemente, o inglês não possui donos legítimos, mas se torna a língua de todos, sofrendo, nessas condições, influências a nível global e local dos embates dialógicos travados nessa relação (...) (Rocha, 2008, p. 38)

Essa perspectiva enfatiza que o inglês, em sua trajetória de expansão, foi moldado e influenciado por diversas culturas e contextos locais, resultando em um idioma dinâmico e em constante evolução. A multiplicidade de vozes e as variações não apenas enriquecem a língua, mas também desafiam a visão tradicional de que o inglês deve ser falado de uma maneira "pura" ou "correta". Rocha (2008) também aponta o impacto do "World English" na educação e no ensino de línguas, sugerindo que a abordagem tradicional de ensino do inglês deve ser revista, levando em conta as variedades da língua e a necessidade de preparar os alunos para interações em um mundo cada vez mais globalizado.

Desse modo, a partir dessa concepção, seria equivocado acreditarmos que o inglês padrão e, até mesmo, o falado pelos nativos, é igual ao que o restante da população usa para se comunicar. Com isso, uma vez que a língua evolui, a forma de ensiná-la também precisa evoluir. Entretanto, essa falta de entendimento faz com que as variações não sejam respeitadas e, muitas vezes, as culturas e sotaques sejam apagados. No Brasil, por exemplo, a metodologia utilizada para ensinar inglês raramente vai além da gramática e contextos sociais obsoletos, deixando de lado tornar o(a) estudante capaz de transpassar sua origem e cultura para esse novo idioma.

### **3.2 O ensino do inglês na atualidade**

Devido à importância do inglês na sociedade contemporânea, é comum que as pessoas cada vez mais procurem aprender a língua (como no meu caso), seja sozinho ou por meio de professores particulares e/ou cursos de idiomas. A crescente dos cursos de línguas estrangeiras no setor privado se mostra evidente ao observar as ruas, onde há uma grande quantidade de escolas de idiomas em diversas cidades brasileiras. Além disso, muitos estudantes, mesmo tendo aulas de línguas estrangeiras em escolas regulares (sejam públicas ou privadas), optam por complementar seus estudos em cursos oferecidos por instituições particulares.

Ao aprender um novo idioma, o objetivo principal frequentemente é alcançar a proficiência. Contudo, é fundamental questionar: “o que significa ser proficiente? Trata-se apenas de dominar a língua em contextos predefinidos pelos materiais e cursos, ou envolve atingir a fluência de um falante nativo?”. Steigleder (2014) ressalta que muitas pessoas

acreditam erroneamente não saber nada de inglês devido a uma compreensão equivocada sobre o conceito de proficiência. Essa percepção limitada reduz a competência linguística a um ideal inalcançável, desconsiderando o uso funcional e comunicativo do idioma.

Podemos afirmar que o significado desse termo sempre gerou bastante debate e pesquisas, resultando em mudanças de concepção nas últimas décadas devido a diferentes teorias. Segundo Vollmer (1983 apud Steigleder, 2014, p. 11), por muito tempo os estudos linguísticos consideraram que ser proficiente em uma língua se resumia a conhecer seus elementos e ter automatizado o uso dessas formas. Embora essa definição pareça estar em desuso ou considerada ultrapassada, ela ainda se mostra relevante na contemporaneidade, especialmente quando observamos a persistência do ensino da gramática como um modelo fixo de aprendizado.

Scaramucci (2000) defendeu a ideia de que o problema não está na definição de proficiência em si [...] De acordo com a autora (SCARAMUCCI, 2000, p. 16), “as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções ‘do que é saber uma língua’ que o termo representa”. [...] embora o termo proficiência tenha sofrido diversas transformações e inúmeras contribuições tenham sido trazidas, o pensar sobre o que saber uma língua representa, de fato, também precisa ser repensado. E, talvez, esteja aí, de fato, o problema das noções que os alunos têm sobre o que sabem de inglês, pois é preciso compreender melhor a ideia do que seja saber uma língua. (Steigleder, 2014, p. 13)

Steigleder (2014), em sua pesquisa intitulada “Proficiência em Língua Inglesa: Concepções e Preconceitos”, observou que, para muitos dos entrevistados, “comunicação é o mesmo que ler e escrever ou falar e ouvir” (p. 37). Isso evidencia que preceitos antigos ainda estão enraizados no imaginário social, onde indivíduos acreditam que apenas o fato de conseguir se comunicar verbalmente com uma pessoa nativa configura domínio de um idioma. Steigleder (2014, p. 37), “[...] dominar regras foi um termo recorrente, [...] mais do que a ideia de diferentes usos para a língua, [...] mesmo que quinze dos entrevistados lecionem o idioma e dois sejam tradutores.”

Quando nos referimos a falar um segundo idioma, seja ele uma Língua Estrangeira (LE)<sup>5</sup> ou uma Segunda Língua (L2)<sup>6</sup>, muito se discute a noção de proficiência. Para Crystal

---

<sup>5</sup> Língua Estrangeira (LE): refere-se a um idioma aprendido em um contexto em que ele não é amplamente utilizado na comunicação cotidiana, como o inglês ensinado no Brasil.

<sup>6</sup> Segunda Língua (L2): trata-se de um idioma aprendido em um ambiente onde ele é amplamente falado, podendo ser necessário para integração social, acadêmica ou profissional.

(2010), a proficiência não deveria ser determinada pelo local em que o falante nasceu e sim por sua capacidade de usar a língua de forma apropriada e se comunicar com falantes nativos e não nativos. Dominar uma língua seria a capacidade de interagir socialmente de diversas maneiras, em diversas situações. Contudo, “as mentalidades geradas pela modernidade/colonialidade encontram dificuldades de lidar com tamanha pluralidade, e buscam formas de domar a complexidade das trocas que se instauram na diferença” (FIGUEIREDO et al. 2020), ou seja, a busca pela “perfeição” faz com que ocorra o silenciamento e o apagamento daquilo que é visto como fora do padrão.

De acordo com Walesko (2019), no que se refere ao ensino e à formação de professores de inglês, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, dois métodos se destacam: o "inglês britânico" e o "inglês americano", desconsiderando até mesmo a pluralidade linguística presente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Nesse contexto, os testes de proficiência internacional, como o TOEFL e o IELTS, pautam suas avaliações nessas duas singularidades, exigindo que o estudante se comporte como um "falante nativo". Para exemplificar, a autora cita uma matéria divulgada pelo jornal The Guardian, que relata o caso de uma irlandesa reprovada em um intercâmbio para a Austrália após realizar um teste oral de proficiência em língua inglesa. Além de se tratar de uma falante nativa de inglês, ela possui duas graduações, o que demonstra que não é uma pessoa com baixo letramento (Walesko, 2019, p. 151).

No campo linguístico, mecanismos de avaliação como esses reforçam a ideia de que a língua é propriedade de um grupo restrito, “desconsiderando a diversidade linguística presente nesses países e entre os falantes multilíngues” (Walesko, 2019, p. 152). Do ponto de vista sociocultural, ao expor os alunos exclusivamente às culturas britânica e/ou americana de forma não crítica, retira deles a chance de aprender mais sobre o inglês, refletir sobre os processos de globalização e (des)colonização, além de impedir que construam uma percepção mais positiva tanto sobre os falantes de outras línguas quanto sobre sua própria identidade cultural.

Modificando todo o cenário mundial, a "revolução comunicativa" marcou o período de mudanças significativas nas teorias e práticas de ensino de línguas. Segundo Canale e Swain (1980), essa revolução refere-se a uma transformação nas abordagens de ensino de línguas, que enfatiza a comunicação eficaz como o principal objetivo do aprendizado. Os autores propuseram que a proficiência em uma língua vai além do mero conhecimento gramatical,

englobando também a capacidade de utilizar a língua em contextos reais de comunicação. Os autores identificaram três componentes principais da competência comunicativa: a Competência Gramatical, a Competência Sociolinguística e a Competência Estratégica (p.3). A Competência Gramatical relaciona-se ao conhecimento das regras gramaticais e do vocabulário da língua. A Competência Sociolinguística diz respeito à habilidade de usar a língua de maneira adequada em diferentes contextos sociais e culturais, considerando as normas sociais pertinentes. Por sua vez, a Competência Estratégica está pautada na capacidade de empregar estratégias para superar dificuldades na comunicação, como reformular ideias ou solicitar esclarecimentos.

Essa mudança de paradigma resultou em um foco maior em atividades que simulam situações reais de comunicação, como discussões, debates e trabalhos em grupo, com o intuito de desenvolver o pertencimento e a capacidade de interação dos alunos. A "revolução comunicativa" tem implicações importantes para a elaboração de currículos e materiais didáticos, incentivando práticas que promovem a participação ativa dos alunos e a aplicação prática da língua no cotidiano.

Em contextos em que o alunado em sua maior parte constitui-se por pessoas das classes menos favorecidas, com maior dificuldade de acesso à informação e a conhecimento em escala mundial (Moita Lopes, 2005), como é o caso de grande parte das crianças da escola regular pública brasileira, o ensino do inglês, entre outras línguas, sob uma perspectiva geopolítica e transformadora, representa um potente instrumento da educação contemporânea (Moita Lopes, 2005), uma vez que como ferramenta transcultural pode tornar a sala de aula de línguas espaços em que se desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a formação de cidadãos globais (Gee, 2004), respeitando-se valores locais (Rajagopalan, 2005b). (Rocha, 2008, p. 439)

Pegando como base a ideia de "aprendizagem situada" (Gee, 2004, apud Rocha, 2008), que destaca a relação próxima entre as práticas do cotidiano e as atividades escolares na construção de letramentos. O conceito de *(trans)letramento* sugere que o aprendizado não se limita ao ambiente escolar, como também se dá em casa e na comunidade (Ames, 2005, apud Rocha, 2008). A ideia de *transletramento* está associada ao conceito de letramentos, em que "a linguagem verbal e não verbal se fundem em uma interação dialógica" (Rocha, 2008, p. 439), adaptando-se aos diferentes tipos de linguagem. Esse conceito busca ajustar-se ao estudante, reconhecendo a existência de múltiplos formatos de letramento. Nesse sentido, é

crucial que o ensino de línguas valorize as vivências dos alunos fora da escola, tanto em contextos formais quanto informais.

“... o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos — neste caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as respostas — tanto pela compreensão como pela produção linguística.”  
(Martins, 2008, pág. 2)

Scheyerl e Siqueira (2012) elucidam o que chamam de "mito da mimese" ou "mito do colonizador" (p. 41), presentes em materiais didáticos que retratam um mundo idealizado, "[...] branco, anglo-saxônico, protestante" (p. 41). Esses materiais promovem uma linguagem padrão baseada em normas rígidas e fazem apelo ao falante nativo, referindo-se ao chamado "mundo WASP" (p. 41). Pautada pela visão estrutural-behaviorista sobre o aprendizado de línguas, defende que aprender uma nova língua está relacionado ao controle do comportamento e das percepções dos alunos. Isso significa que, segundo essa teoria, os alunos aprendem ao repetir certas ações e palavras, praticando de forma contínua e recebendo incentivos ou correções. O processo de aprendizado é baseado em comportamentos que podem ser observados e medidos, e a repetição das estruturas linguísticas ajuda o aluno a internalizá-las e automatizá-las.

Após dez anos tentando ‘vender’ a metodologia comunicativa e livros didáticos para professores não-nativos de língua inglesa, eu chego a tal sentimento. [...] Os livros didáticos globais ainda são teimosamente anglocêntricos. Ao apelarem para o mercado, por definição, eles não podem recorrer a variantes locais nem tampouco avançaram significativamente no sentido de reconhecer o inglês como uma língua internacional. Sobre o que eles versam? Sobre situações basicamente imaginárias, inócuas, desprovidas de vida. [...] A sala de aula é um mundo em miniatura, uma comunidade conectada com o mundo real. É uma extensão daquele mundo. Entretanto, nos comportamos como se nossos aprendizes, ao adentrarem o nosso mundinho de inglês como língua estrangeira se transformassem em outras pessoas. Como se, ao decidirem aprender inglês, eles abandonassem sua humanidade tri-dimensional do lado de fora e imergissem no mundo plástico dos livros de inglês como LE, onde a linguagem é segura e inocente, onde não se diz e não se faz absolutamente nada. De uma forma ou de outra, a maioria desses livros projeta uma utopia anglocêntrica, machista, classe média. A vida foi retirada desse mundo do livro didático de inglês como LE. (PRODRUMOU, 1988 apud SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012, p. 323)

A questão central apontada pelos veículos de comunicação está relacionada à produção em escala global de materiais didáticos, o que é utilizado como justificativa para “neutralizar” o conteúdo vinculado, ou evitar o tratamento de temas considerados "sensíveis". Esses temas são sintetizados pela sigla PARSNIP, que abrange "Política, Álcool, Religião, Sexo,

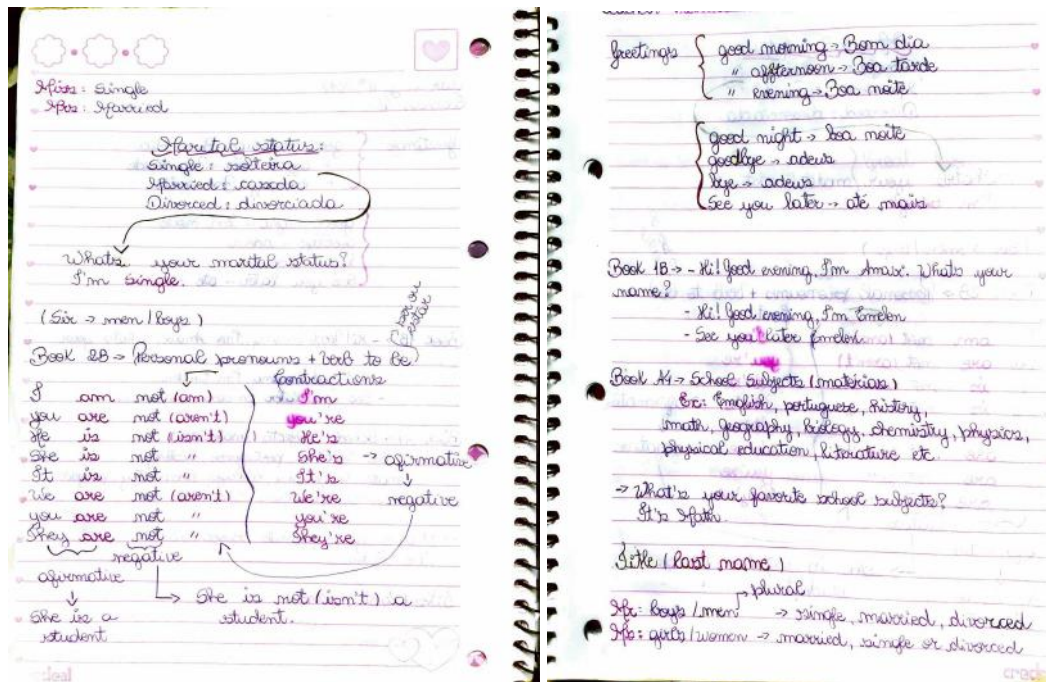
Narcóticos, 'Ismos' em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e Pornografia" (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012, p. 325).

#### **4 ANÁLISES DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Uma sala de aula engessada, no contexto do ensino de inglês, caracteriza-se por um modelo pedagógico rígido e altamente centrado no professor, que se traduz em práticas de ensino que não dialogam com a realidade e as necessidades dos alunos. Nesse modelo, o foco está em frases prontas e exercícios de memorização que não promovem a aplicação real do idioma, mas sim sua repetição mecanizada e desvinculada de contextos autênticos. Exemplos típicos desse ensino colonialista incluem o uso de materiais didáticos que se baseiam em conteúdos e vocabulários estranhos ao cotidiano dos alunos, muitas vezes sem qualquer relação com suas culturas e vivências locais. A sala de aula, portanto, torna-se um espaço de imposição de normas linguísticas e culturais de uma realidade distante, sem levar em conta as influências e necessidades do aluno no processo de aprendizagem. Para exemplificar, a Figura 1 traz anotações realizadas no meu caderno durante as minhas aulas no curso que frequentei, com destaque para as palavras e frases em inglês e suas respectivas traduções.



FIGURA 1 - Anotações feitas em uma das aulas do curso.

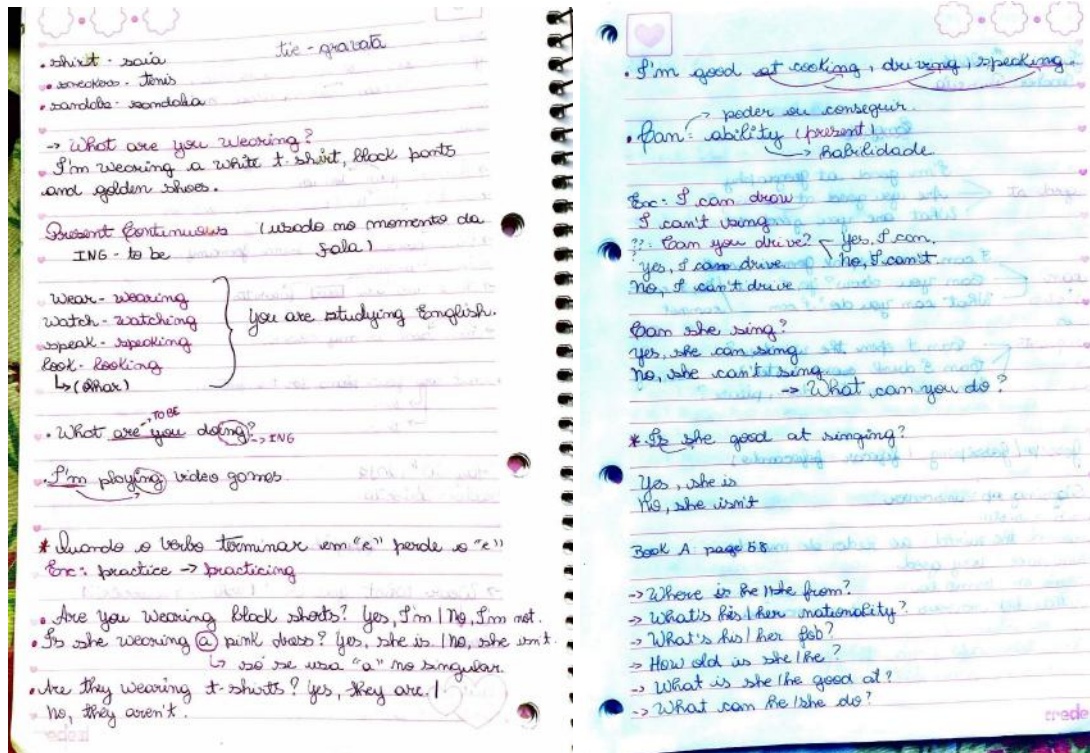


Fonte: Imagem autoral.

Esse tipo de abordagem desconsidera a diversidade de experiências e o potencial do aluno como agente ativo no processo de aprendizagem. Por exemplo, em vez de trabalhar com situações de comunicação real, como diálogos que envolvam os estudantes em suas próprias realidades, o ensino se limita a frases prontas como "What is your name?" ou "Where are you from?", que, embora sejam úteis em contextos formais de interação, não incentivam o uso autêntico da língua. A ausência de conexão com o contexto local e de uma abordagem que valorize a identidade dos alunos pode resultar em um ensino monótono e desmotivante, perpetuando a ideia de que o aprendizado de línguas estrangeiras deve ser um processo de assimilação passiva, em vez de construção ativa e contextualizada.

A Figura 2, apresentada a seguir, visa ilustrar esse ensino das frases pré-estipuladas e desconexas, como pode ser visto em: "What are you wearing?" e "I can draw". No entanto, vale ressaltar que o problema em si não é a existência do aprendizado de frases como essa, já que são importantes para conhecermos o vocabulário e sim o fato de o ensino ser repleto de situações como essa, sem focar tanto em questões sociais e culturais.

FIGURA 2 - Anotações realizadas no meu caderno durante as minhas aulas no curso.



Fonte: Imagem autoral.

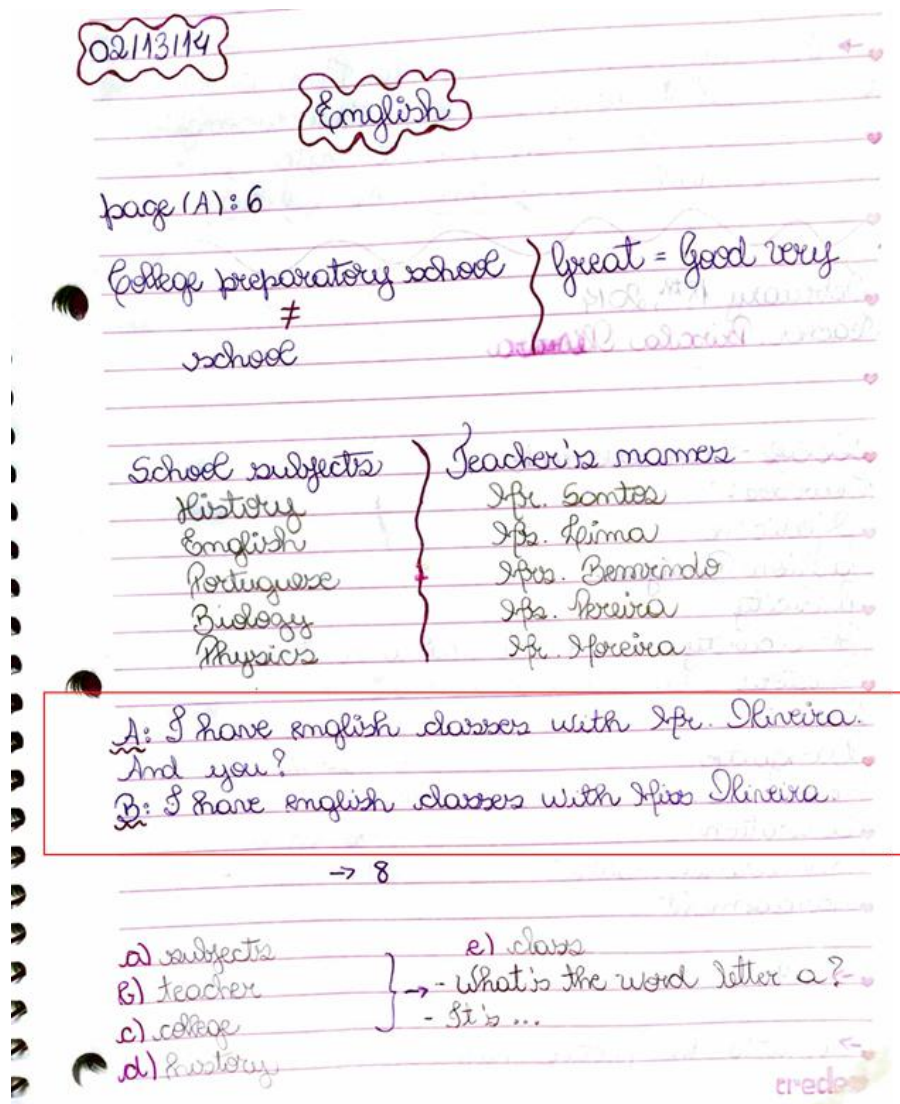
O termo "papagaísmo" é frequentemente utilizado por Paulo Freire para descrever práticas pedagógicas que incentivam a repetição mecânica de conteúdos sem compreensão crítica. Em suas obras, "Pedagogia do Oprimido" (especialmente o capítulo sobre educação bancária) e "Pedagogia da Indignação" Freire critica métodos de ensino que tratam os alunos como receptáculos passivos, o que ele denomina como a "educação bancária". Nesse contexto, o "papagaísmo" simboliza a ausência de diálogo e reflexão no processo de aprendizado, destacando a necessidade de uma educação libertadora e dialógica. Essa abordagem contrasta com práticas que valorizam a memorização desconectada de significado.

O vídeo "Don't Be Loro" da CNA, apresentado na introdução, consiste em uma campanha publicitária em que uma professora dá aulas de inglês a papagaios e estes apenas repetem o que ela verbaliza. Essa campanha utiliza humor para criticar o aprendizado mecânico do inglês, ilustrando estudantes que "decoram" palavras sem compreensão real, resultando em uma comunicação vazia. Aliás, a descontextualização do aprendizado é fator

preponderante para a falta de identificação do aprendiz para com o conteúdo e/ou idioma aprendido, onde este não consegue aplicar o aprendizado a sua própria realidade.<sup>7</sup>

A prática pedagógica de muitos educadores ainda é marcada por uma abordagem autoritária, na qual os alunos são instruídos sobre o que fazer e como responder, promovendo uma pedagogia que valoriza apenas a resposta pronta, como pode ser visto no diálogo da figura 3.

FIGURA 3 - Anotações feitas no meu caderno do curso em que o tema da aula era escola.



Fonte: Imagem autoral.

Nesse modelo, não há espaço para a crítica, o questionamento ou a dúvida em relação ao professor, visto como o único detentor do saber. Esse tipo de prática reduz a educação a um

<sup>7</sup> No tópico 5.1.1, será abordado a importância da conexão emocional e cultural com o idioma para superar o "papagaísmo".

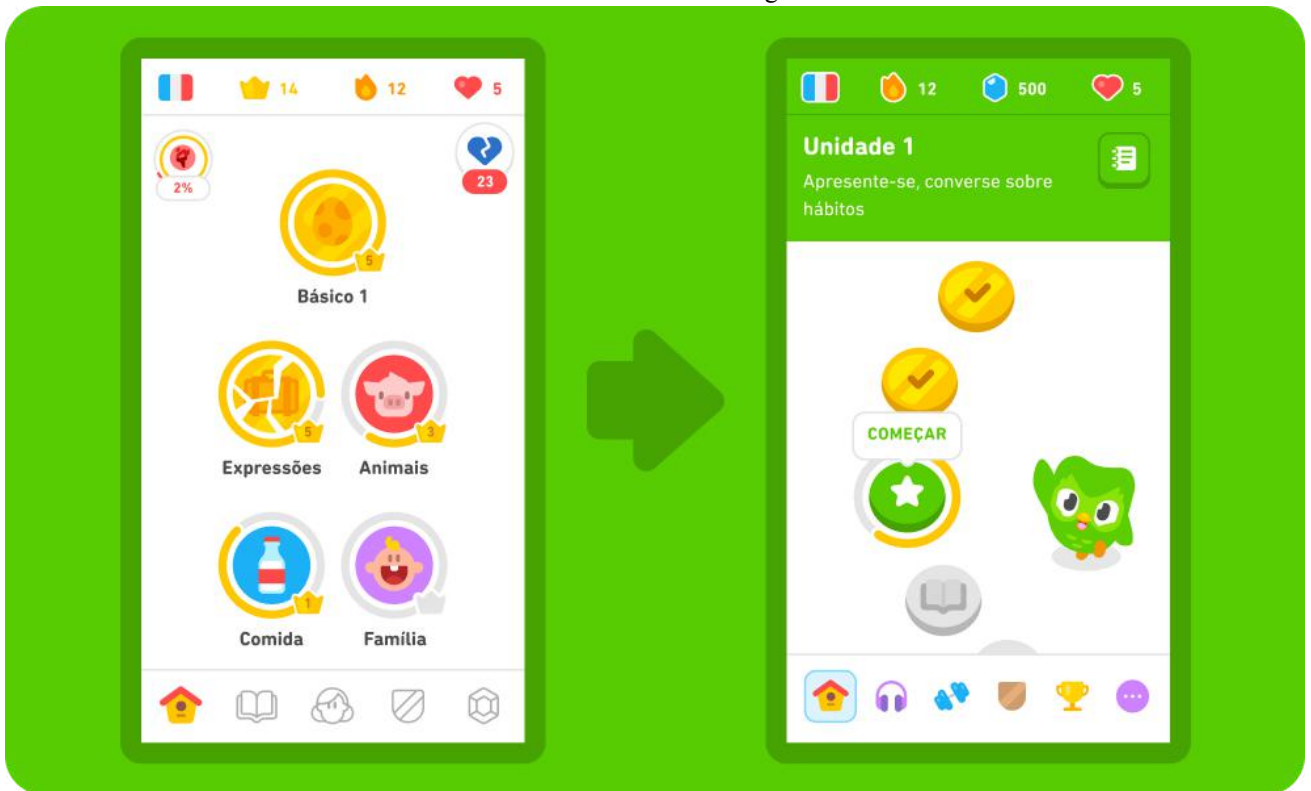
processo mecânico, focado na transmissão de conteúdos, em que o aprendizado se assemelha a um treinamento ou condicionamento para adaptação acrítica à realidade que os cerca (Freire, 2000, p. 101).

[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (Freire, 2000, p. 38)

Por outro lado, uma prática cada vez mais frequente no contexto educacional é a gamificação, sendo uma estratégia que incorpora elementos característicos de jogos em ambientes não lúdicos, como a sala de aula. Seu principal objetivo é aumentar o engajamento, a motivação e a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de mecânicas como pontuação, níveis, desafios, recompensas e feedback instantâneo, essa abordagem transforma o aprendizado em uma experiência mais dinâmica e interativa.

Um exemplo notável dessa aplicação é o Duolingo (Figura 4), uma plataforma amplamente utilizada por estudantes de idiomas. O aplicativo utiliza ferramentas gamificadas, como prêmios virtuais, metas diárias e níveis progressivos, para incentivar o usuário a manter uma rotina constante de estudos. Além disso, suas lições são organizadas de forma contextualizada, com foco em situações cotidianas, o que promove um aprendizado mais significativo. O app também se destaca por incluir atividades que desenvolvem habilidades como gramática, escuta e vocabulário, de maneira breve e prática, mantendo o interesse do aprendiz por meio de desafios diários.

FIGURA 4 - Interface do Duolingo.



Fonte: Blog do Duolingo<sup>8</sup>.

Estudos como os de Gee (2007) destacam o potencial transformador da gamificação na educação, mas ressaltam que sua eficácia depende da integração com objetivos pedagógicos claros e práticas de ensino inclusivas. Ao conectar a gamificação com metodologias ativas e contextos significativos, os professores podem não apenas ensinar conteúdos de forma mais eficiente, mas também tornar o aprendizado uma experiência mais prazerosa e memorável para os estudantes.








As Figuras 5 e 6, dispostas a seguir, exemplificam a possibilidade do professor, em sala, aplicar um ensino mais dinâmico da língua, usando exercícios com bastante figuras e cores para chamar atenção do aluno. Isso porque outro recurso valioso para fomentar uma aprendizagem mais eficiente é a utilização desses símbolos, imagens, cores vibrantes, alimentos e objetos concretos. Esses elementos visuais e táteis possuem significados claros e acessíveis, contribuindo para o processo de associação e contextualização do conteúdo pelo aluno. Além disso, o uso de recursos concretos auxilia na construção de uma aprendizagem significativa, ao conectar o abstrato com a experiência prática. O uso de símbolos, como

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://blog.duolingo.com/pt/nova-pagina-inicial-duolingo/>>. Acesso em: 19 de novembro de 2024.

ícones ou diagramas, pode facilitar a compreensão de conteúdos complexos, enquanto as cores vivas despertam o interesse e estimulam a memória visual. (MAYER, 2009, p. 47)

FIGURA 5 - “Do you like...?” parte 1.

## DO YOU LIKE...?

✓		I like apples.	I don't like apples.
✗		I like bananas.	I don't likebananas.
✓		I like pizza.	I don't like pizza.
✗		I like cheese.	I don't like cheese.
✓		I like fish.	I don't like fish.
✓		I like broccoli	I don't like broccoli.
✗		I like ice cream.	I don't like ice cream.
✗		I like tomato.	I don't liketomato.


Icons: Freepik para Flaticon.

Fonte: Exercício retirado do site Liveworksheets<sup>9</sup>.


<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/679532>>. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

FIGURA 6 - “Do you like...?” parte 2.

## Do you like... ?




**Yes, I do.**




**No, I don't.**

Do you like apples?





---

Do you like chicken?





---

Do you like peas?





---

Do you like coffee?




---

Do you like cheese?





---

Do you like burgers?




---

Do you like ice-cream?




---

ISLCollective.com

Fonte: Exercício retirado do site Islcollective<sup>10</sup>.

De acordo com Mayer (2021, p. 79), “a inclusão de elementos visuais e táteis pode conectar conceitos abstratos a experiências concretas, criando um ambiente de aprendizagem significativo”<sup>11</sup>. Esses recursos não apenas promovem maior autonomia ao aluno, ao facilitar sua interação direta com o conteúdo, mas também fortalecem sua confiança no processo de aprendizagem. Em um ambiente de ensino ativo, o envolvimento com materiais sensoriais pode impulsionar a motivação, reduzindo barreiras cognitivas e incentivando uma participação mais significativa. A diversificação dos estímulos visuais e táteis, portanto, potencializa a assimilação do conhecimento de maneira inclusiva e eficiente.

Em suma, compreender a realidade dos alunos é essencial para viabilizar um método de ensino que se alinhe ao seu contexto e às suas necessidades. Assim, abordagens que integrem elementos lúdicos e promovam a identificação pessoal do aluno com o conteúdo

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/general-topic/food/do-you-like/20371>>. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

<sup>11</sup> Tradução autoral. Trecho original: “The inclusion of visual and tactile elements can connect abstract concepts to concrete experiences, creating a meaningful learning environment.”

ensinado vêm ganhando espaço como alternativas inovadoras e eficazes (MAYER, 2009). Recursos como jogos, *storytelling*, projetos colaborativos e o uso de materiais que refletem as vivências culturais e sociais dos aprendizes tornam o processo mais significativo e engajador. Além disso, o ensino que privilegia a criatividade, o pensamento crítico e a personalização contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas reais, que transcendem as barreiras da sala de aula.

## **5 APAGAMENTO CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO**

A língua, assim como qualquer processo de aprendizagem, está vinculada ao contexto social em que é utilizada e aprendida. Assim, quando um brasileiro opta por estudar a língua inglesa como uma língua adicional, este leva toda sua bagagem social, cultural, linguística e identitária para o processo de aprendizagem. Por isso, é impossível falar sobre aprendizagem no Brasil e não citar o que foi o processo de colonização no país. Quem nunca ouviu a expressão "complexo de vira lata"? Termo usado para comparar brasileiros expostos a outras culturas, principalmente a norte-americana, fator este que exemplifica o sentimento de inferioridade intrínseco na cultura do país. Esse é um sentimento amplamente presente em países colonizados, onde a ideologia colonialista impõe a ideia de superioridade do colonizador, resultando, por sua vez, em uma percepção de inferioridade e dependência por parte do colonizado.

Moita Lopes (1996) aponta para a tendência de aprendizes brasileiros em obter uma pronúncia impecável ao aprender a língua inglesa, deste modo, começam a consumir todo e qualquer produto audiovisual (séries, filmes, músicas) advindo de países que possuem o inglês como língua nativa. O entendimento aqui, perpassa por consumir e reproduzir de forma fiel a cultura, os jargões, entender as expressões populares e saber aplicá-las a seu dia a dia enquanto se comunica com outro falante da língua. Nesse processo, não só o idioma está sendo absorvido, como também todo o aparato cultural do país, bem como, a identidade e cultura do aprendiz estão sendo anuladas neste processo de aprendizagem. Quando inserida no curso de inglês, eram bem comuns desafios entre os alunos onde o objetivo era treinar determinadas expressões, muitas vezes retiradas de seriados norte-americanos, com preciosismo até que o sotaque do ator fosse reproduzido com perfeição, e aquele que chegasse primeiro ao resultado ganharia a brincadeira. Lembrando desses momentos, penso em publicações que observo nas redes sociais, onde em tom de brincadeira, comunicadores passam expressões brasileiras para o inglês, como pode ser visto nas Figuras 7 e 8.



FIGURA 7 - *Make a little foot of sock.*


finanças edition 🇧🇷

## make a little foot of sock

*/fazer um pezinho de meia/ (\$.)*

1. saving money.
2. investing in your future.

@greengodictionary

4/6

Fonte: Página do Greengo Dictionary no Facebook<sup>12</sup>.

FIGURA 8 - *Dead with farofa.*


## dead with farofa<sup>1</sup>

*/morta(o) com farofa/*  
(*adj. phr.*) 1 extremely tired.

<sup>1</sup>typical Brazilian recipe made with toasted flour crumbs.

@greengodictionary

Fonte: Página do Greengo Dictionary no Facebook<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/share/14n9tNtF4D/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/share/14n9tNtF4D/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

Esses posts, mesmo que sejam brincadeiras, me fazem refletir sobre os anos em que passei no curso de inglês buscando expressões ativas que substituíssem as expressões brasileiras que gostava de usar. Eu, por exemplo, vivo dizendo que nunca vou conseguir passar para esse idioma a palavra “escangalhado”, um marco do nosso português. No curso, costumava perguntar aos professores sobre como passar determinados ditados e expressões para o inglês e, muitas vezes, não havia como sem perder, pelo menos, alguma parte do sentido original. Foi um choque saber que não existe “saudade” em inglês, apenas um “*I miss you*”. Por isso, lembro-me da frustração por não encontrar expressões que representassem meu cotidiano.

Através do sotaque, do vocabulário e dos seus padrões de discurso, os falantes identificam a si próprios e são identificados como membros desta ou daquela comunidade de fala ou discurso. Desta sociedade, eles retiram força pessoal e orgulho, como também um sentimento de importância social e continuidade histórica por usar a mesma língua usada pelo grupo ao qual pertencem. (KRAMSCH, 1998 apud OLIVEIRA; BRISOLARA, 2015, p. 115)

Me recordo de conversar com colegas que possuíam dificuldade de aprendizado e estes relataram não conseguirem se identificar com os exemplos apresentados no livro didático. O conflito identitário e a falta de representatividade levam a um sentimento de inferioridade muitas vezes paralisante, pois o objetivo é reproduzir fielmente o que foi apresentado, entretanto, enquanto sujeito nascido no Brasil, o aprendiz nunca irá conseguir se expressar como um nativo da língua inglesa.

Inclusive, essa sensação de inferioridade que nos paralisa aconteceu comigo, uma vez, no primeiro período da faculdade. O professor nos reuniu em grupos e nós deveríamos apresentar um trabalho para toda a turma. Lembro-me de ter ensaiado quase a noite inteira, com medo de fazer feio durante a apresentação. No dia da apresentação, entrei na sala calma, pois sabia as falas, sabia o que fazer e quando fazer, tinha estudado para aquilo, queria aquilo. No entanto, quando os outros grupos começaram a se apresentar e eu vi aquele inglês "perfeito", paralisei. Na minha cabeça, eu jamais conseguiria reproduzir algo tão fluido e rápido quanto os outros.

## 5.1 Teoria do Impostor e o apagamento de traços culturais

Ao falar sobre a *Teoria do Impostor* (doravante TI) é necessário sinalizar como funciona o sistema educacional brasileiro, em que a avaliação dos alunos é tradicionalmente baseada em notas, que determinam o progresso do estudante em uma disciplina. Esse método de avaliação define se o aluno será aprovado ou reprovado em determinada matéria, com impactos diretos em sua trajetória acadêmica. Nas universidades, por exemplo, o desempenho nas disciplinas é frequentemente considerado um dos principais indicadores de sucesso acadêmico. Esse modelo dá ênfase no rendimento acadêmico como medida do conhecimento adquirido. É importante levantarmos uma provocação acerca da adequação dessas práticas para medir o desenvolvimento completo do aluno, considerando aspectos como habilidades práticas, criatividade e engajamento crítico. Tal método de ensino reforça a disputa dentro e fora de sala de aula, bem como, promove um ambiente de inseguranças e tensão ao aluno.

O sentimento de impostor é uma síndrome muito conhecida no processo de aprendizagem e afeta muitos estudantes. Podemos dizer que ela ocorre quando indivíduos não se julgam capazes de realizar determinadas ações, apesar de terem apresentado êxito anteriormente. A TI é promovida por inseguranças diversas, se trata de um fenômeno facilmente detectável nas salas de aula de cursos de inglês, onde o estudante se encontra descontextualizado de sua cultura e necessita performar uma realidade que não o atravessa. Os estudantes, por muitas vezes, podem se sentir incapazes de realmente "pertencer" ao universo da nova língua, acreditando que nunca conseguirão soar autênticos ou alcançar o nível de competência desejado, o que pode afetar sua autoestima e motivação para aprender. (Bernat, 2008, p. 548)

Os homens se relacionam com seu mundo de uma forma crítica. Eles apreendem os dados objetivos de sua realidade através da reflexão e não por reflexo... no ato de percepção crítica, os homens descobrem sua própria temporalidade. Transcendendo uma dimensão única, eles alcançam lá atrás o ontem, reconhecem o hoje e assim deparam com o amanhã (Freire, 1990, p. 3).

Somando para a problemática, muitos materiais didáticos, por exemplo, são focados na cultura dos países falantes da língua, como Estados Unidos ou Reino Unido, transmitindo aspectos culturais que podem se sobrepor à cultura de origem do aluno. Segundo Moita Lopes (2005), isso pode levar os aprendizes a sentir que precisam adotar não só a língua, mas também os valores e modos de vida estrangeiros para serem considerados "legítimos" falantes

da língua. Como citado anteriormente, esse processo é particularmente sensível em países com histórico de colonização, onde a língua imposta historicamente era associada à ideia de superioridade cultural.

Com isso, trazendo novamente para uma perspectiva minha, recordo-me de quando estava, no curso de inglês, aprendendo a pronúncia de algumas palavras. Até ingressar na Faculdade de Letras e estudar Introdução à Fonética e Fonologia, no segundo período, nunca havia entendido o porquê da minha dificuldade e, também, como as represálias eram injustas. O relato consiste nas vezes em que tínhamos que ler diálogos com as palavras *think*, *thing* etc., no entanto, a pronúncia dessas palavras para nós, brasileiros, sempre será mais difícil, uma vez que em nosso sistema fonético não há o fonema /θ/<sup>14</sup>, então, ao invés de eu pronunciar /θɪŋk/, pronunciava /fɪŋk/, que é o mais próximo do som real. Contudo, essa “falha” gerava constrangimentos e até colegas de classe que riam por causa do som de f. Essa situação fez com que eu me retraísse e evitasse, em todos os diálogos, as palavras que continham esses sons, o que, com o tempo, gerou desvalorização e insegurança quanto ao meu domínio da língua.

O apagamento cultural, então, pode reforçar essa sensação de inferioridade, já que a língua aprendida é carregada de um status de "superioridade" em relação à cultura local. Como resultado, os alunos podem sentir que precisam abandonar ou esconder aspectos de sua própria cultura para serem aceitos, o que cria uma crise de identidade e desvalorização das próprias raízes.

### 5.1.1 Como as emoções impactam o aprendizado

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, destaca o papel essencial das emoções e da curiosidade no aprendizado, revelando como esses elementos estimulam nossa busca ativa pelo conhecimento. Quando Freire afirma que "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções... na busca da perfilização do objeto" (1997, p.45), ele sugere que aprender é um processo envolvente e dinâmico, que vai além da simples absorção de informações. As emoções, a curiosidade e a imaginação não apenas despertam o desejo de explorar, mas também orientam nosso olhar e percepção, permitindo a capacidade de interpretar e conectar novos conhecimentos a experiências anteriores.

---

<sup>14</sup>Fricativa dental - para reproduzir esse som, a língua precisava encostar nos dentes superiores.

Ao aprendermos um novo idioma, a formação e o conhecimento não se baseiam apenas em métodos rígidos, mas também na combinação de curiosidade crítica e sensibilidade emocional. Freire (1997) aponta que nossa curiosidade deve evoluir de um estágio ingênuo para um nível epistemológico, ou seja, uma curiosidade que não apenas aceita informações, mas questiona, explora e busca entender o "porquê" e o "como". Não basta apenas adivinhar o significado das palavras ou confiar na intuição, é necessário investigar e contextualizar cada expressão, som e estrutura, explorando o que a língua revela sobre a cultura. Assim, nós não nos contentamos em intuir os significados, mas buscamos entender de forma mais profunda, ligando a curiosidade ao rigor analítico.

Por muitas vezes, devido a diversos significantes — como materiais didáticos engessados, metodologias repetitivas e colonialistas, ambientes de ensino frios, repressores e competitivos — não conseguimos nos conectar ao material estudado, não conseguimos visualizar como seria ir com nossa família e pedir um café da manhã quando o livro nos ensina apenas frases como "*Can I have a coffee, please?*", mas não nos ensina como conversar com o atendente, como dizer que eu gosto do meu café mais escuro, ou com menos leite. Pode parecer um exemplo simples, entretanto, apenas com a junção de palavras você consegue se comunicar, certamente, mas não consegue passar sua essência através da comunicação.

No processo de aprendizado existe um impulso contínuo, uma abertura para questionar e reinterpretar a realidade. Essa abertura é vital, pois permite que nossa consciência e compreensão do mundo sejam sempre transitórias e em construção, em vez de estáticas. Em outras palavras, as emoções e a curiosidade são forças que não apenas iniciam o aprendizado, mas sustentam sua continuidade. Aprender um idioma envolve se expor a um novo mundo de formas de expressão, as emoções, aqui, ajudam a construir uma conexão com a nova língua e cultura, tornando o aprendizado mais significativo e menos mecânico. Como grupo de estudantes ou profissionais de idiomas, sabemos que aprender uma língua envolve, frequentemente, enfrentar frustrações e inseguranças; por isso, cultivar a curiosidade com uma base emocional saudável e que nos permita a autoexpressão em cima do conteúdo aplicado nos permite enfrentar esses desafios de forma mais motivada e resiliente.

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do

valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (Freire, 1997, p. 24)

Ainda, voltando aos dias iniciais do curso de inglês que comecei a pedido dos meus pais, lembro que, embora entendesse a importância do idioma e admirasse quem sabia se comunicar em inglês, as únicas pessoas que conhecia com essa habilidade eram de classes sociais superiores à minha, e minha realidade de vida estava muito distante da vivência delas. Recordo-me de uma vez, no intervalo das aulas, quando uma colega de turma, que falava perfeitamente o idioma, comentou que fazia inglês desde muito nova e estudava em um dos cursos mais caros do RJ. Na minha cabeça, pensei: "Então, para falar assim como ela, preciso fazer o mesmo curso ou estudar por mais de dez anos. Isso realmente não é para mim, pois estou começando tarde demais."

Com isso, nos primeiros dias no cursinho, só de entrar na sala, meu corpo começava a suar. Lembro-me de segurar a caneta tremendo, com medo de o professor me perguntar algo, e, aparentemente, todos ao meu redor estavam igualmente tensos, com expressões de pânico. Na minha turma, havia um menino que fazia cursinho desde a alfabetização. Mais uma vez, me veio a sensação de estar atrasada, mesmo com apenas 14 anos. Ainda, os fatores como: a sala fria com ar-condicionado, o livro branco ilustrado com famílias que pareciam retiradas de comerciais de margarina, os áudios com conversas formais entre adultos... Nada ali me transmitia segurança ou familiaridade.

O papel das emoções, não é apenas de suporte, mas fundamental, pois elas direcionam o interesse e a profundidade da busca, tornando o aprendizado algo significativo e pessoal. Esse envolvimento emocional é o que possibilita o caráter transformador do processo de aprendizado, onde não só adquirimos novos conhecimentos, mas também expandimos nossa capacidade de enxergar e interpretar o mundo de maneira mais crítica e empática (Freire, 1997, p. 56).

Além disso, ao aprendermos uma nova língua, não estamos apenas adquirindo uma nova estrutura gramatical ou vocabulário, estamos também absorvendo os códigos culturais que a permeiam e que moldam o modo como nos expressamos e entendemos o mundo. Podemos, ainda, pontuar que a autoidentificação é certamente revista diversas vezes pelo aprendiz de um novo idioma, pois ao aprender uma língua estrangeira, o aluno

frequentemente entra em contato com práticas culturais que podem divergir das suas próprias, o que leva a uma reavaliação de quem ele é e de como se identifica na sociedade.

Por isso, o aprendizado de idiomas é um ato de “investimento” (Norton, 2013) no qual os alunos projetam aspectos de si mesmos e de suas aspirações na nova língua. A identificação que fazem com a nova cultura e as mudanças em suas percepções de mundo refletem uma transformação de identidade, onde o idioma se torna um veículo para novas perspectivas e oportunidades sociais e pessoais. Esse fenômeno é especialmente visível em ambientes multiculturais e bilíngues, onde os alunos experimentam uma mudança constante em suas percepções de pertencimento e de quem são.

Ademais, quando não aplicada a um ambiente saudável e uma educação que promova o entrelace entre a cultura do estudante e a estudada, essa experiência pode provocar um “choque de identidade”, como falamos anteriormente, mas também oferece a possibilidade de desenvolver uma identidade mais híbrida e expandida, que integra aspectos tanto da língua nativa quanto da nova língua (Norton, 2013). É necessário entender que o aprendizado de um novo idioma vem abarcado de uma série de processos, e ao mergulhar em outra cultura o estudante está, de certa forma, *reconstruindo* sua identidade. Esse processo não apenas amplia o repertório linguístico, mas transforma as fronteiras de identidade, promovendo uma consciência intercultural que pode redefinir a própria autoidentificação.

## 6 CONCLUSÃO

Neste trabalho, visei realizar uma reflexão sobre o processo de aprendizado da língua inglesa a partir de uma perspectiva crítica da minha experiência, abordando temas como a linguagem enquanto prática social, a influência da globalização, os métodos contemporâneos de ensino e o impacto de fatores culturais e emocionais na experiência dos aprendizes.

A partir da análise, compreendi que o ensino da língua inglesa não pode ser desvinculado das dinâmicas socioculturais que o cercam, especialmente considerando a hegemonia do inglês no cenário global. Ainda, busquei entender como os materiais didáticos e as práticas pedagógicas podem, intencionalmente ou não, reproduzir apagamentos culturais e reforçar narrativas hegemônicas, dificultando a construção de uma identidade linguística plena e autônoma por parte dos aprendizes.

Além disso, enfatizo como questões emocionais, como a insegurança gerada pela "teoria do impostor", afetam significativamente o processo de aquisição do idioma. Reconhecendo a importância de considerar essas dimensões subjetivas e emocionais, que, muitas vezes, são ignoradas nas metodologias tradicionais de ensino. E que as reflexões apresentadas contribuam para o debate sobre o ensino de línguas e inspirem práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras. Afinal, o aprendizado de uma língua é também uma jornada de autoconhecimento e ressignificação de identidades.

Vale, ainda, ressaltar que essa discussão nos ajuda não só no ensino do inglês, mas no ensino e na dinâmica de aprendizagem no geral, tanto línguas, como das demais matérias. Além disso, também nos molda como professores, porque a partir do momento que entendemos a importância de alcançar, ao máximo, a realidade do aluno, tentando trazê-lo e estimulá-lo de algum jeito, a ponto de o deixarmos seguro para ser quem ele é, criamos seres sociais seguros, que entendem e não temem o não saber.

Concluo, portanto, que o aprendizado deve ir além do simples domínio técnico e ser entendido como um processo complexo, no qual aspectos sociais, culturais e emocionais estão interligados. Proponho, com isso, uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural, acolha as subjetividades dos aprendizes e incentive uma aprendizagem mais inclusiva e significativa a fim de criar alunos e, possíveis futuros profissionais da língua, que não se sintam inseguros e insuficientes como eu me senti.



## 7 REFERÊNCIAS

ARANJO, Maria. Dominância linguística. In: SILVA, Márcio; COSTA, Renata (Orgs.). Estudos em linguística aplicada. São Paulo: Editora Acadêmica, 2015. p. 45-67.

BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. Campinas: Pontes, 2008.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. TESOL Quarterly, v. 42, n. 4, p. 547-563, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh. Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CLANCE, Pauline R.; IMES, Suzanne A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. Psychotherapy: Theory, Research & Practice, v. 15, n. 3, p. 241-247, 1978.

DÖRNEI, Zoltán. Motivation and second language acquisition. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FOLLY, Dara Raquel de F. Análise do fenômeno da dêixis em discurso oral contextualizado em reunião da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Revista Gatilho, Juiz de Fora, ano 8, vol. 15, nov. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Centauro, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GREENGO DICTIONARY. [Dead with farofa]. Facebook, 09 set. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/14n9tNtF4D/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

GREENGO DICTIONARY. [Make a little foot of sock]. Facebook, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/14n9tNtF4D/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

HANKS, William H.; BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco Antônio Rosa (orgs.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New York: Routledge, 2006.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

LOPES, José Antônio de Melo. *Inglês global e a configuração de uma hegemonia linguística*. In: ROCHA, Geraldo W.; KRIEGER, Maria G. (Orgs.). *A formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro: identidades, saberes e práticas*. Campinas: Pontes, 2008. p. 311-324.

MAIA, Marcus. *Aquisição da Linguagem: Uma Visão Gerativista*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

MARMORIDOU, Christina. *Pragmatic meaning and cognition*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MAYER, Richard E. *Multimedia Learning*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MAYER, Richard E. (ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2021.

MOITA LOPES, L. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. London: Routledge, 2007.

REZENDE, Renato C.; BENTES, Anna Christina. *Linguagem e ensino de línguas: teoria e prática*. São Paulo: Editora da UFMG, 2013.

ROBERTSON, Robbie. *The Three Waves of Globalization: A History of a Developing Global Consciousness*. Nova York: Zed Books, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

STEIGLEDER, Ingrid Christine Cramer Nunes. *Proficiência em língua inglesa: concepções e preconceitos*. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, 2014.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOTTI, E. C. Introdução aos estudos linguísticos. Texto-base para o curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras EaD. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO\\_BASE\\_-\\_VERSAO\\_REVISADA.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2024.

UNIVERSAL ROBOTS. A evolução da robótica industrial: da indústria 1.0 à indústria 4.0, s.d. [S.I.]. Disponível em: <<https://www.universal-robots.com/br/blog/a-evolucao-da-robotica-industrial-da-industria-10-a-industria-40/>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

YOUTUBE. Aprendizado de inglês: abordagens que não funcionam. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Njg5XXVoO7E>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

YOUTUBE. CNA: Don't Be Loro / Título: Aula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Njg5XXVoO7E>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

YOUTUBE. Como aprender inglês de maneira eficiente. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1s9YCuRaexA>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

YOUTUBE. Minicurso - Como se aprende uma língua estrangeira - Aula 3. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=krdh0OyFo8M>>. Acesso em: 18 nov. 2024.