



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem

**RENATA FERNANDES RODRIGUES**

**CRENÇAS E APRENDIZADO DE LÍNGUAS:  
O CASO DE ALUNOS PARTICULARES DE INGLÊS**

**Porto Alegre**

**2010**

**RENATA FERNANDES RODRIGUES**

**CRENÇAS E APRENDIZADO DE LÍNGUAS:  
O CASO DE ALUNOS PARTICULARES DE INGLÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, desenvolvida no Centro Universitário Ritter dos Reis, UniRitter, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz  
Fontana

**Porto Alegre**

**2010**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as crenças de aprendizes adultos de inglês como língua estrangeira que subjazem à motivação para estudá-la, e a influência das mesmas no aprendizado da língua, numa abordagem investigativa qualitativa interpretativista. Também são analisadas as narrativas desses aprendizes em relação às suas experiências como falantes da língua inglesa e o impacto das mesmas nas suas identidades. A base teórica para o estudo é encontrada na literatura especializada em linguística aplicada em Barcelos (2001, 2004 e 2007), Gimenez (2006), Pajares (1992), Riley (2009), Breton (2005), Rajagopalan (2005), Cox e Assis-Peterson (1999), Norton (2002 e 2006), Vieira-Abrahão (2004), Hall (1995 e 2001), entre outros. A análise dos dados gerados pelos questionários respondidos por *e-mail* e por gravação em áudio de entrevistas individuais transcritas aponta para a problematização do discurso sobre a necessidade de se falar inglês, bem como sobre o investimento que o conhecimento da língua representa para suas identidades. A inclusão das crenças verbalizadas por esses aprendizes, aplicadas à avaliação do seu progresso no desenvolvimento da língua inglesa contribui para a compreensão de resultados insatisfatórios e aparentemente contraditórios apresentados pelos mesmos. Ficou evidenciada, neste estudo, a necessidade de, no planejamento do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, se levar em consideração as representações que os aprendizes elaboram da mesma, bem como de suas crenças sobre como se aprende uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Crenças. Ensino-aprendizagem da língua inglesa. Investimento. Identidade.

## **ABSTRACT**

This research has as its main objective (to) investigate the beliefs of adult learners of English that study it as (their second) a foreign language and have the motivation (as an influence) to learn it in a qualitative interpretivist approach. The narratives of these learners are also analyzed in relation to their experiences as English speakers and the impact of it in their identities. The theoretical base for this study is found in the specialized literature in Applied Linguistics in Barcelos (2001, 2004) Gimenez (2006), Pajares (1992), Riley (2009), Breton (2005), Rajagopalan (2005), Cox e Assis-Peterson (1999), Norton (2002, 2006) Vieira-Abrahão (2004), Hall (2001), among others. The data analysis generated by the questionnaires answered through e-mail and audio recording of individual interviews pointed to the problematization of the speech about the necessity of speaking English, as well as the investment that the knowledge of the language represents to the students identities. The inclusion of beliefs verbalized by the learners, applied to the evaluation of their progress on the development of the English language contributes to the understanding of insatisfactory and apparently contradictory results, presented by them. This study evidenced the necessity of, in the planning process of teaching-learning English, taking into consideration the representations that these learners elaborate, as well as their beliefs about the way a foreign language is learned.

Key-words: Beliefs. English language teaching-learning. Investment. Identity.

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A – Exemplo do BALLI usado no estudo de Eva Bernat (2004).....</b>	<b>87</b>
<b>Análise de dados do BALLI:.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO B –Entrevistas.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO D – Questionários .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO E – Questões enviadas por e-mail.....</b>	<b>107</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>06</b>
1.1 OBJETIVOS .....	09
<b>1.1.1 Geral</b> .....	<b>09</b>
<b>1.1.2 Específicos</b> .....	<b>09</b>
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	13
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
2.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE.....	15
2.2 A POPULARIDADE DO INGLÊS NO SÉCULO XXI.....	19
2.3 POR QUE E COMO INVESTIGAR CRENÇAS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS? .....	32
2.4 MUDANÇA DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	37
2.5 IDENTIDADE, INVESTIMENTO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS .....	39
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>43</b>
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	43
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	48
3.3 OS PARTICIPANTES.....	51
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>53</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
5.1 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A O ENSINO DE INGLÊS COMO LE.....	75
REFERÊNCIAS.....	76
<b>ANEXOS</b> .....	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui descrita é um estudo inserido na abordagem investigativa qualitativa interpretativista que tem como objetivo principal investigar as crenças de aprendizes adultos de inglês como língua estrangeira, a partir dos seu discurso em relação à motivação para estudá-la, e a influência das referidas crenças no aprendizado da língua.

O que me motivou a realizar este estudo foi, fundamentalmente, minha experiência pessoal em relação a crenças sobre a língua inglesa. Minha formação acadêmica é em Administração de Empresas e, na época em que concluí o curso, tanto quanto nos dias de hoje, acreditava-se que a fluência na língua inglesa aumentaria as chances de uma melhor colocação no mercado de trabalho. As oportunidades de conseguir uma vaga em empresas de grande porte ou multinacionais que exigissem fluência na língua e vivência no exterior seriam bem maiores do que sem esse diferencial, que, há uns dez anos, era privilégio de poucos.

Dessa forma, movida pela crença de que a fluência no idioma e a experiência de viver em um país estrangeiro me “abririam portas”, tomei a decisão de passar uma temporada fora do país para melhorar minha competência na língua inglesa e, na volta, atingir o objetivo de ser contratada por uma empresa renomada. Assim, em agosto de 2002, quando voltei de um intercâmbio de dezoito meses na Inglaterra, comecei a lecionar em um curso livre de línguas durante a tarde, pois pela manhã fazia estágio na área de planejamento estratégico em uma multinacional. A experiência do intercâmbio despertou meu interesse pelo ensino da língua inglesa, bem como a necessidade de aprofundamento sobre essa atividade.

Buscando na literatura da área da Linguística Aplicada estudos que tratassem da questão da relação entre competência em uma língua estrangeira e melhores oportunidades de emprego como motivação, foi encontrada inicialmente em Moraes (2009) a constatação de que, para a maioria das profissões, o domínio de um idioma sempre contou pontos no currículo. Além disso, a autora comenta que antigamente, nas empresas, eram muito poucos os funcionários que dispunham dessa vantagem, e a eles recorriam os colegas quando precisavam traduzir uma palavra ou um texto. Segundo Moraes (2009), esse mundo evidentemente ficou

para trás. Já não basta mais falar o idioma, afirma, pois a exigência nas principais empresas hoje é a fluência nas quatro habilidades: falar, escrever, ler e compreender o que é falado.

Avaliando essas afirmações, pode-se observar, conforme levantamento da autora, que, no caso brasileiro, nos anos 70, para alguns cargos específicos, as empresas exigiam apenas a habilidade de comunicação escrita em inglês. Com o avanço da tecnologia e a globalização da economia, o ritmo dos negócios em algumas empresas multinacionais mudou e a exigência por fluência, por pronúncia e por conhecimento aumentou. Na visão de Moraes (2009), o mundo dos negócios é hoje um dos terrenos onde fica mais evidente a exigência do domínio de idiomas. Quando grandes volumes de dinheiro estão em jogo, argumenta a autora, o empresário precisa se comunicar adequadamente, dominar o idioma para garantir a precisão das negociações e das transações.

Concomitante à crença da necessidade de se dominar o inglês como língua estrangeira (LE) em nosso país, mesmo que questionável, surge igualmente um corpo de crenças sobre o processo de aprendizagem de uma LE (BARCELOS, 2007; ASSIS-PETERSON, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GRADDOL, 1997; CANAGARAJAH 2007; LACOSTE, 2005; entre outros). Dentre as crenças mais comuns, por exemplo, encontram-se as seguintes: para falarmos um idioma fluentemente, é preciso passar um tempo no exterior; adultos têm mais dificuldades de aprender idiomas do que as crianças; aprender com aulas particulares é mais eficaz; quem aprende um idioma estrangeiro aprende outro com mais facilidade; o professor tem que ser falante nativo; entre outras.

Essas asserções constituem uma coleção de crenças que aprendizes de inglês como LE possuem e revelam. Elas os acompanham, muitas vezes durante todo o processo de aprendizagem, como se fossem prescrições certas para se aprender uma nova língua. Algumas delas tornam-se verdadeiros mitos que se constituem em fórmulas mágicas anunciadas e naturalizadas pelas escolas de línguas, como se observa a cada início de semestre letivo.

Embora algumas dessas afirmações possam ter o respaldo de evidências, como será discutido nos próximos capítulos deste estudo, ou se apliquem a um número considerável de aprendizes, nenhuma delas pode ser considerada “a fórmula” para a complexa tarefa de aprender um novo idioma, isso porque cada contexto e cada um de nós têm suas particularidades e especificidades, e o



aprender – assim como o ensinar – pode ocorrer de maneiras diferentes (MORAES, 2009).

Considerando esses exemplos comuns de crenças, somados às minhas experiências pessoais como professora e aluna, constatei ser necessário e relevante investigar, além dos fatores linguísticos implicados na aprendizagem de uma LE, a interferência das crenças dos aprendizes sobre esse processo e as identidades dos mesmos, que estão relacionadas a fatores tanto psicológicos quanto sócio-históricos.

O fato de os participantes-alunos declararem que as aulas particulares são uma das melhores formas de se aprender uma língua evidencia a existência de um discurso aceito socialmente, mas que não apresenta os resultados esperados em termos de desenvolvimento da competência na língua. Essa constatação se configurou como o problema de pesquisa que gerou este estudo.

Um número crescente de pesquisadores tem demonstrado interesse por esse tópico. Barcelos (2001 e 2007), Kudiess (2005), Rosa (2003), Silva (2005 e 2007), Vieira-Abrahão (2004 e 2006) e Sturm (2007), por exemplo, têm pesquisado significativamente sobre essa questão de crenças, identidades e a aprendizagem de uma LE no Brasil. Na perspectiva sociocultural, pesquisadores como Norton (2000), Norton e Toohey (2002), Hall (2001), Lantolf (2001) e Donato (2001), dentre os mais conhecidos, têm contribuído para a compreensão do processo de aprendizagem de LEs segundo os princípios vygotksyanos aplicados à sala de aula de línguas estrangeiras. Esse aprofundamento nas investigações sobre esse processo tem oportunizado a contestação das crenças vigentes com o argumento de que o aprendizado de línguas não se limita à aprendizagem de um sistema de sinais e símbolos, regido por crenças muitas vezes sem fundamentos, mas é mais complexo do que isso, é uma prática sociocultural. Esse novo paradigma inclui a raça, o gênero, a classe social e a história individual de cada aprendiz, descrito mais detalhadamente na fundamentação teórica deste estudo.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Geral

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as crenças de aprendizes adultos de LE e a influência das mesmas no seu aprendizado da língua inglesa em aulas individuais particulares. Os subsídios na literatura especializada em Linguística Aplicada se constituem nas referências teóricas sobre crenças e experiências do aprendiz de línguas em linguistas como Barcelos (2001), Friedrich (2000), Gimenez (2006), Pajares (1992), Riley (2009), Breton (2005), Rajagopalan (2005), Cox e Assis-Peterson (1999 e 2001), Assis-Peterson (2004), Canagarajah (2007), entre outros.

### 1.1.2 Específicos

Considerando a contextualização já apresentada e o objetivo geral investigar as crenças de adultos que têm aulas particulares de inglês, em relação aos objetivos específicos, pretende-se descrever e analisar algumas das experiências de aprendizagem relacionadas com suas crenças, a partir de dados fornecidos em entrevistas individuais gravadas e transcritas. Também é objetivo deste estudo contribuir para discussões sobre alguns mitos que cercam a aprendizagem de inglês. A opção por este contexto justifica-se pelo fato de que o conhecimento e a compreensão das crenças de alunos poderão favorecer o desenvolvimento de metodologias mais adequadas para o ensino de inglês como LE, já que este estudo se apoia em pesquisas que demonstram a interferência tanto positiva quanto negativa das crenças na aprendizagem.

Apesar da complexidade que envolve tal tema, como afirma Barcelos (2001), as crenças relacionadas ao ensinar e ao aprender começam a se desenvolver no indivíduo antes mesmo de ele ter consciência delas. Assim, um fator importante para a análise das crenças de um indivíduo é o conhecimento da realidade em que

ele vive. Um aluno adulto, por exemplo, que opta por ter aulas particulares de inglês, ao iniciar as aulas já traz, certamente, crenças bastante estruturadas em relação ao aprender um idioma. Isso se deve a sua própria história como aprendiz, às crenças que foram sendo construídas desde a infância, sendo influenciadas pela família, professores, amigos, mídia, sociedade, isto é, por tudo e todos com quem este indivíduo manteve contato. Nessa perspectiva, em resumo, a pesquisa tem como propósito, contribuir para as investigações sobre crenças no contexto de aprendizado de línguas, analisando em que medida as mesmas podem contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento da língua a ser aprendida.

Na Linguística Aplicada, esse interesse por estudar crenças é relativamente recente, tomando mais consistência a partir dos anos 80, com foco nos aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas que vem crescendo no Brasil e no mundo. O objetivo desses estudos é, de certa forma, colaborar para que os alunos e os professores se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, responsáveis pela sua própria prática. Também se espera contribuir para a superação dos entraves à construção de conhecimento na língua e respectiva competência interacional, consistente com a educação linguística proposta pela abordagem sociocultural.

Decorrente dessa perspectiva teórica, o estudo de narrativas e de experiências no processo de aprender, à semelhança do presente estudo, se justifica como uma forma de se conhecer melhor nossos alunos, suas crenças, dificuldades e anseios, para que possamos discutir e refletir como poderemos melhor contribuir para o sucesso no aprendizado da língua inglesa (BARCELOS, 2001).

Para Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 150) “através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes”. Uma vez que as crenças individuais das pessoas afetam significativamente seu comportamento e conseqüentemente o resultado do processo de aprendizagem de uma língua, a compreensão do sistema educativo, do aprender e do ensinar, sua problemática e sua complexidade requerem um estudo aprofundado dos possíveis efeitos (PAJARES, 1992) e o que lhes dá origem.

Na visão de Gimenez (2006), as reportagens da mídia confirmam visões e crenças que já fazem parte da memória discursiva do brasileiro. Essas ideias e o

discurso da importância da língua inglesa na atualidade mostram que o inglês é considerado um produto de primeira necessidade, já que quem o domina pode conquistar o mundo (GIMENEZ, 2006). Da mesma forma que relatado por Gimenez (2006), para Jordão (2004), no discurso dominante, a língua inglesa é a 'chave do sucesso'; ela é fundamental para a inserção social e política do indivíduo nos dias de hoje. No entanto, em contraposição a essa crença, Jordão (2004) acrescenta que há muito mais entre as pessoas e a comunicação do que simplesmente o recurso linguístico usado para tal fim. Afirma que é preciso permitir às pessoas que façam escolhas informadas e que a obrigação à aprendizagem do inglês pode ser simplesmente uma maneira de reafirmar e de garantir o valor de uma *commodity* que atualmente as pessoas lutam para conseguir e não querem ver depreciada (JORDÃO, 2004).

Assim como Jordão (2004), Philipson (1994, p. 7) também vê o inglês como uma *commodity* e afirma que:

O verdadeiro ouro negro da Grã-Bretanha não é o petróleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa. Ela está na raiz da nossa cultura há muito tempo e agora está se tornando rapidamente a língua global do comércio e da informação. O desafio com que nos confrontamos é explorá-la ao máximo.

Complementando as ideias de Philipson (1994), Jordão (2004), Gimenez (2006) e Rajagopalan (2004) afirmam que a língua inglesa se tornou um negócio rentável e enfatizam o número crescente de escolas de inglês que prometem sucesso imediato na aprendizagem e na vida. Os autores, assim como Capucho (2002), consideram uma afronta o que as agências de propaganda de cursos livres de inglês fazem ao vincular o aprendizado da língua inglesa a um produto essencial para se tornar um ser humano, como no exemplo do anúncio televisivo: "Aprenda a falar inglês com quem ensinou o mundo a falar" (CAPUCHO, 2002, p. 84).

A partir desses comerciais e da valorização do inglês como *commodity*, salienta Rajagopalan (2004), criam-se ou transformam-se as crenças dos indivíduos, que se veem matriculados em cursos de inglês pelo discurso da importância dessa língua nos dias de hoje como uma forma de inserção na sociedade. Para Rajagopalan (2004), justificando a atribuição de *commodity* à língua inglesa, o que se verifica no Brasil, assim como em alguns países da América Latina e ao redor do mundo, é a proliferação de escolas de línguas como um grande

e rentável negócio. O autor afirma que “o inglês não é só uma língua, é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12).

Assim como Philipson (1994), Rajagopalan (2004) afirma que o conhecimento da língua é pressuposto requisitado por empresas multinacionais quando anunciam vagas de trabalho, sendo esse um dos motivos pelos quais indivíduos relacionam o aprendizado da língua inglesa com o sucesso profissional. Em vista disso, é compreensível que, cada vez mais, as pessoas acreditem que serão privadas de empregos e de viagens se não forem proficientes na língua inglesa; isso porque os comerciais e *outdoors*, cada vez mais arrogantes e agressivos, tratam a língua inglesa como um produto que garante que os indivíduos sejam identificados como bons cidadãos do mundo se ‘obtiverem esse produto’, isto é, se aprenderem a língua inglesa.

Contribuindo para a problematização da concepção de língua inglesa como *commodity*, Norton (1995) salienta que a língua não pode ser concebida como um meio neutro de comunicação, mas deve ser compreendida com referência ao seu significado social. Dessa forma, a autora observa que, ao falar, os aprendizes não estão apenas trocando informações com o interlocutor, mas também organizando e reorganizando a maneira como se relacionam com o mundo. Assim, nesse processo, os aprendizes estão envolvidos na construção de suas identidades. Norton (1995) tem estudado a relação entre aprendizagem de uma LE e a identidade dos envolvidos em contextos multiculturais no Canadá.

Contudo, Riley (2009) mostra, em suas pesquisas, que as crenças relacionadas a esse idioma e que os aprendizes levam para a sala de aula são, com frequência, baseadas nas suas experiências e expectativas. Além da necessidade imperiosa de falar o idioma, alguns acreditam que a melhor forma de aprendizagem é a memorização de vocabulário; outros acreditam que morar fora do país é essencial ou, talvez, a única alternativa eficiente de se aprender uma segunda língua.

Além dos aspectos acima citados, Barcelos (2001) alerta para o fato de que as crenças também podem afetar a decisão de quais estratégias devem ser escolhidas para se lidar com as atividades propostas. A autora defende a ideia de que a relação entre crenças e estratégias de aprendizado é recíproca, isto porque

não apenas as crenças definem as estratégias utilizadas, mas também o uso de algumas estratégias serve como fator atuante na formação de outras crenças. Um exemplo são alunos que gostam do método da repetição, pois se sentem mais seguros quanto à memorização de vocabulário de uma forma repetitiva. Esses alunos geralmente não se mostram confortáveis em aulas que sejam mais dinâmicas, com um vocabulário mais amplo e, dessa forma, procuram cursos ou professores que trabalhem com tal metodologia devido às suas crenças de que aprender inglês é 'repetição'. No entanto, embora variem as crenças, fica evidente nos estudos de Barcelos (2001) que a maioria destas são mobilizadas pelas concepções de língua, com frequência herdadas de modelos estruturalistas.

## 1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Com o propósito de conhecer e de interpretar as crenças de alunos adultos que frequentam aulas particulares de inglês e investigar se as mesmas influenciam seus aprendizados, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as crenças relacionadas à importância do aprendizado de inglês por alunos adultos que têm aulas particulares de inglês? Essa caracterização se dá mediante a explicitação de três aspectos que estarão sendo observados com o apoio das seguintes perguntas:

- α) Qual a importância de saber inglês nos dias de hoje na visão desses aprendizes?
- β) Quais os motivos pessoais que esses alunos explicitam para estudar inglês em aulas particulares?
- χ) Em que medida essas crenças favorecem ou impedem o desenvolvimento da língua inglesa para esses alunos?

Para a investigação desses aspectos, foram utilizados questionários, entrevistas gravadas em áudio e as anotações da observação participante. Além disso, também é levado em consideração, como base para análise, o referencial teórico desenvolvido no próximo capítulo.

Este estudo se define como qualitativo interpretativista, estruturado em quatro capítulos. Após a introdução, que se configura como o primeiro capítulo, no capítulo segundo, é apresentado o referencial teórico, seguido da discussão sobre a popularidade do inglês no século XXI, a disseminação do inglês como língua internacional, língua global ou língua franca. Cenários de como a língua inglesa deve se desenvolver nos próximos anos também serão delineados por Graddol (2000) neste capítulo. A relevância sobre investigar crenças também é tratada a partir do interesse que cresceu significativamente nos últimos anos na área de LE, da mesma forma que a necessidade de se trabalhar em relação à mudança das mesmas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Compondo o referencial sobre crenças, incluem-se, neste capítulo, noções de identidade, investimento e aprendizagem de línguas conforme Norton (2000).

No terceiro capítulo, apresentam-se os princípios da pesquisa qualitativa interpretativista, os quais são essenciais para a geração e análise dos dados do presente trabalho. Essa metodologia foi escolhida por ter como finalidade a exploração de um conjunto de opiniões, crenças e representações sociais dos participantes do estudo. Compondo esse capítulo, têm-se os procedimentos de coleta dos dados que foi feita por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas abertas e descrição dos participantes. Com base nesses dados, as crenças dos alunos são inferidas e caracterizadas a partir dos discursos dos participantes, descritos e analisados no capítulo quarto. Finalizando o trabalho, destacam-se as considerações finais e as implicações do estudo para a o ensino de inglês como LE, complementadas pelas referências e os anexos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será discutida primeiramente a abordagem sociocultural para o ensino-aprendizagem de inglês como LE. Em seguida, se discute a relevância do estudo de crenças e de suas implicações para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no Brasil, concomitante à discussão da expansão do inglês como LE e as variantes em uso na atualidade, como consequência dessa expansão, salientando os discursos em voga sobre a necessidade de que países como o Brasil têm de dominar esse idioma como condição para o desenvolvimento pessoal. Também serão tratadas questões relativas à popularidade da língua inglesa no século XXI e, por fim, questões sobre identidade, investimento e aprendizagem de línguas.

### 2.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE

A perspectiva sociocultural em relação ao aprendizado de línguas é baseada em considerações teóricas e investigações empíricas sobre processos de aprendizagem, originadas de uma variedade de disciplinas. Na visão de Hall (2001), a teoria da aprendizagem de Vigotsky (1978, 1981, 1986 e 1987), proposta há mais de cinquenta anos, continua sendo a mais conhecida. Essa teoria objetiva atrelar a natureza e o desenvolvimento de caráter psicológico com o ambiente socioculturalmente formado. Ou seja, o aspecto pedagógico do ensinar e aprender uma língua é considerado segundo a noção de que a linguagem se desenvolve a partir do universo social dos participantes, constituído por uma mistura heterogênea de atividades comunicativas regulares que fazem uso de recursos cognitivos e linguísticos.

Mais recentemente, pesquisadores como Leontiev (1981), Tulviste (1991) e Werstsch (1991), denominados neovygotskyanos, têm contribuído para o desenvolvimento da teoria sociocultural, com grande relevância para o aprendizado de novas línguas. Hall (2001) avalia que o desenvolvimento da linguagem tem origem social e material, definido como um processo realizado por indivíduos



capazes somado a uma participação repetitiva de atividades que utilizam significados cognitivos e linguísticos dentro de um ambiente sociocultural e linguístico. Isso significa que os indivíduos não aprendem somente estruturas gramaticais, lexicais e outros componentes da língua, mas também aprendem como agir no mundo com as palavras, segundo convenções de uso aprendidas e compartilhadas.

Na visão de Leontiev (1981) e Vygotsky (1981), as habilidades inatas de aprendizagem – que incluem percepção, reconhecimento de ideias, perspectivas e a formação de padrões e analogias – constituem somente as pré-condições necessárias para o aprendizado de línguas. Afirmam os dois autores acima que, nesse processo de desenvolvimento, as habilidades juntam-se a experiências socioculturais do indivíduo através de ações com outros falantes, aprendendo a dar sentido à língua em foco. O que fica evidenciado na ideia dos autores é que as condições para o desenvolvimento individual das pessoas estão fundamentalmente ligadas à vida social.

Assim, adquirir uma língua, ou tornar-se um falante competente, não se restringe à questão de aprender a falar, mas sim de desenvolver uma variedade de vozes, com o objetivo de aprender a reconstruir enunciados para nossos próprios propósitos, a partir dos recursos disponibilizados (HALL, 1995) dentro e através das identidades sociais, nas muitas e variadas práticas discursivas, entendidas como “práticas sociais por meio das quais as pessoas agem no mundo” (PCN<sup>1</sup>, 1998, p. 27).

Um exemplo de que a linguagem não envolve somente a gramática e demais componentes da língua é quando adultos e crianças interagem. Geralmente, os adultos assumem a maior parte do trabalho comunicativo; no entanto, isso não significa que as crianças se mantenham passivas no processo. Elas observam e selecionam tipos específicos de informação, procurando padrões, testando maneiras de comunicação. Conforme as crianças assumem mais responsabilidade no uso da língua, elas modelam e formam um padrão de contexto específico ou hábitos de linguagem e os internalizam para seu próprio uso. Dessa forma, a partir de uma diversidade de contextos comunicativos, as crianças aprendem a antecipar

---

<sup>1</sup> PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira.

uma variedade de ações linguísticas e a escolher elementos apropriados para a formulação de uma resposta (HALL, 1995).

Dentro dessa perspectiva, pode-se concluir que o processo de aprendizagem de uma língua não pode ser explicado simplesmente como um processo ou um sistema isolado, livre de contexto. Deve ser entendido como um processo social de desenvolvimento de um repertório social formado por habilidades comunicativas e conhecimento para se adequar a uma variedade de atividades nas quais a língua foco seja objetivo comum.

Resumindo a perspectiva sociocultural, fica implícito que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado, avaliando-se que o desenvolvimento da linguagem se dá segundo os seguintes princípios:

- α) os recursos de mediação (verbais, visuais, ou físicos, incluindo, além do recurso linguístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas, etc.), segundo os quais as atividades comunicativas são estruturadas e transformadas em conhecimento e habilidades individuais, incluindo os valores e significados a elas relacionados, a partir dos quais negociarmos nossa participação nas interações. Os recursos de mediação são marcados pelas convenções de uso da linguagem, podendo ser avaliados como os agentes estruturadores tanto da forma quanto do conteúdo do que é aprendido. Desse modo, os recursos mediacionais permitem a negociação de sentido no processo de construção de conhecimento;
- β) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual as atividades colaborativas com participantes mais competentes resultam em construção de conhecimento. Na definição de Vigotsky (1978, p. 86), ZDP é:

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com a assistência de um adulto ou em colaboração com um colega mais competente.

- γ) o andaime (*scaffolding*), o processo de negociação no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do

c) menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa ou resolução do problema. Essa assistência se vale das seguintes estratégias, segundo Hall (1995):

- ∞ recrutamento – atrai a atenção do aprendiz para envolvê-lo na atividade;
- ∞ redução do grau de liberdade – simplifica as exigências da tarefa para chegar ao que é necessário ao aprendiz;
- ∞ manutenção do foco – mantém o aprendiz motivado e com o foco na tarefa a ser realizada;
- ∞ marcação de aspectos relevantes – enfatiza todos os aspectos relevantes da tarefa, apontando discrepâncias em relação ao que está em andamento e o que é esperado no final da tarefa;
- ∞ controle da frustração – reduz a pressão que o aprendiz sofre ao tentar participar de uma atividade para a qual ele não ainda não é plenamente competente;
- ∞ modelagem – oferece ao aprendiz modelos que ele possa perceber, observar e imitar;

- δ) a fala particular, endereçada a si mesmo, em voz baixa. Consiste na fala que o aprendiz faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver numa atividade oral;
- ε) a imitação e a repetição, como uma ação complexa e significativa na construção de significado na ZDP, especialmente nos estágios iniciais, através das quais os aprendizes percebem e aplicam recursos linguísticos e não-linguísticos convencionados para realizar objetivos comunicativos, que mais tarde serão aplicados à vida social;
- φ) o princípio de role-play, que permita ao aprendiz usar os recursos comunicativos para alcançar inúmeros objetivos e experienciar outras vozes sociais, outras identidades sociais, permitindo o colocar-se no lugar do outro, não só em termos de recurso linguístico, mas de enquadramento e de posicionamento interacional.

Após as considerações sobre a perspectiva sociocultural de como se aprende uma LE, serão discutidas questões político-ideológicas relativas à língua inglesa na contemporaneidade.

## 2.2 A POPULARIDADE DO INGLÊS NO SÉCULO XXI

A disseminação do inglês como língua internacional, língua global ou língua franca tem sido documentada e discutida por autores como Crystal (2003), McArthur (2004), Graddol (1997), Lacoste (2005), Rajagopalan (2005), Widdowson (2003), entre outros. Segundo esses autores, uma série de denominações distintas são utilizadas para se fazer referência à língua inglesa: *world English*, *global English*, *international English*, *English as a língua franca*, entre outros.

Na visão de Longaray (2005), a seleção de uma determinada expressão, algumas vezes evidencia a origem da pesquisa, os propósitos e as inclinações, fazendo da terminologia algo imprescindível. Por isso, serão discutidos, neste capítulo, alguns dos nomes utilizados pelos estudiosos da ASL (Aquisição de Segunda Língua) citados acima, para se referir à língua inglesa nos últimos tempos, analisando as implicações dessas diferentes denominações.

Em estudos recentes sobre as nomenclaturas da língua inglesa, McArthur (2004) explora significados, contrastes e semelhanças existentes entre as expressões *world English* (inglês mundial), *international English* (inglês internacional) e *global English* (inglês global). O autor examina uma série de ocorrências desses três termos. A primeira expressão, *world English*, segundo McArthur (2004), por exemplo, surgiu no final dos anos 1920, seguida por *international English*, dez anos depois e, somente mais tarde, em 1990, surgiu o termo *global English*.

Na visão de McArthur (2004), *world English* denomina, desde 1967, todo e qualquer tipo de inglês. Para ele, o termo compreende todos os aspectos da língua, desde o aspecto dialetal, pela variedade, pelo padrão, pela fala e pela escrita, língua materna e outra língua, dialetos e os também chamados anglo-híbridos, tais como

*Hindlish*<sup>2</sup> e o *Spanglish*<sup>3</sup>. No entanto, essa observação de MacArthur (2004) sobre os anglo-híbridos levanta controvérsia, pois, para alguns estudiosos (MYERS-SCOTTON, 2006, por exemplo), línguas em contato favorecem a prática de troca de código, configurada por diversos motivos: alinhamento dos falantes, conhecimento das duas línguas, comodidade na escolha do termo, etc.

Segundo Grosjean (1982), vários fatores devem ser considerados para a avaliação do uso alternado de dois ou mais códigos linguísticos. Por exemplo, em relação aos participantes, o falante escolherá a língua que sabe mais ou que se sente mais confortável em usar com seu interlocutor. Também é relevante a história linguística entre os participantes. Por exemplo, se as crianças costumam falar a língua materna com a família, mesmo sendo ela minoritária, a tendência é que continuem se comunicando através dela entre familiares, mesmo quando adultos. A idade dos participantes tem um papel importante na escolha linguística, que também evidencia valores culturais diferentes entre jovens e idosos. A situação econômica e as atitudes dos participantes com relação ao valor simbólico da língua, ou seja, a visão que eles têm do uso da língua, também define a escolha do código linguístico. Esse aspecto é muito frequente em relação ao uso do inglês no Brasil, como demonstração de capital simbólico, em situações que não necessitam de troca de código.

No entanto, conforme Grosjean (1982), o aspecto mais relevante para uma troca de código é a situação em si e o que os participantes estão realizando com o uso que fazem dos códigos que conhecem. Por exemplo, numa reunião de negócios, usar termos em inglês pode ser uma demonstração de atualização na área, mesmo que seja só para causar essa impressão.

Outro aspecto a ser considerado em situações de troca de código é em relação à escolha do tópico. Grosjean (1982) comenta que alguns tópicos são melhor discutidos em uma língua que na outra, isso porque o bilíngue pode ter aprendido a lidar com um tópico em uma língua específica, uma das línguas não tem os termos necessários para se utilizar em um assunto específico, ou porque seria estranho e inapropriado discutir um assunto naquela língua. Isso inclui discussões relacionadas às atividades profissionais, escolares, domésticas, etc., em que a língua pode variar

---

<sup>2</sup> Hindi + English – Inglês falado na Índia.

<sup>3</sup> Spanish + English – Inglês falado em países de língua espanhola.

conforme as experiências linguísticas do falante. Esse aspecto é muito comum em situações de troca de código do português para o inglês.

Por fim, a função atribuída à escolha linguística varia de acordo com a intenção do falante na interação. Pode ocorrer com o objetivo de aumentar o *status*, para excluir alguém da conversa, para trocar de papéis na conversa, entre outros. Parece ser essa a situação da língua inglesa e seu uso no Brasil. Também fica estabelecida uma justificativa com base sociológica para a contestação das ditas línguas híbridas, conforme proposto por MacArthur (2004). Para Friedrich (2000), por exemplo, o aspecto mais interessante da função interpessoal do inglês no Brasil é que essa língua é conhecida e considerada como símbolo do elitismo.

Para Rajagopalan (2005), *world English* é o inglês que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes países. Para o autor, esse inglês não pode ser confundido com a língua que se fala nos Estados Unidos, Inglaterra ou onde quer que seja. O *world English* (WE) consiste em uma língua falada em balcões de *check in*, salas de embarque, jogos olímpicos e conferências acadêmicas; se assemelha a um jogo sem regras bem definidas, que são reinventadas e revisadas à medida que progride. Segundo o autor, essa expressão conta com uma legião crescente de usuários.

Referindo-se ao termo *international English*, Seidlhofer (2003) entende que a expressão engloba falantes nativos, falantes de inglês como língua materna em todos os seus dialetos. Mc Arthur (2004) afirma ser uma expressão pouco comum e a ocorrência da mesma é verificada a partir da década de 1930. O autor afirma que essa expressão não é encontrada como termo técnico ou forma impressa antes dos anos 1980, quando ela começa a aparecer. Além disso, McArthur (2004) acredita que os lexicógrafos falham na noção de *international English*. O *Oxford English Dictionary* (OED2) do ano de 1989, o *New Oxford Dictionary of English* (NODE) de 1998 e o *Encarta World English Dictionary* de 1999 tratam da expressão *world English*, mas nenhum deles menciona ou define *international English*. Para McArthur (2004), isso não quer dizer que o termo não deva ser usado ou deixado de lado. O autor destaca três pontos primordiais a serem observados sobre o referido termo, quais sejam: a disseminação mundial do inglês, a padronização da língua e a noção da mesma como *língua franca*.

O que se percebe é que a língua inglesa está sendo denominada por termos diferentes. Significa que essa é uma língua que está sendo usada

internacionalmente para a comunicação nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Widdowson (2003, p. 45) argumenta que o inglês se disseminou como uma “infecção ou tumor levado por uma força interna, motivado por uma ambição colonial, tornando-se Língua Franca”. Quando se fala no termo *língua franca*, faz-se referência a uma língua que se disseminou e foi aprendida além de seus falantes nativos, sendo resultado do contato entre grupos linguisticamente distintos (GIMENEZ, 2006). Dessa maneira, o inglês se impõe cada vez mais como língua franca não só nas instituições internacionais, mas também como língua principal em alguns países que não têm a língua inglesa como língua nacional (CANAGARAJAH, 2007), como é o caso das ex-colônias inglesas e também dos países escandinavos hoje em dia.

Referindo-se ao termo *global English*, Mott-Fernandes e Fogaça (2009) afirmam que, para que uma língua adquira *status* de língua *global*, são necessárias algumas condições: primeiro, é preciso que ela seja estabelecida em um número expressivo de países como uma língua oficial; segundo, que os governos de outros países deem atenção especial para que ela seja ensinada como língua estrangeira, como é o caso do Brasil, onde o inglês tem *status* de língua estrangeira (CRYSTAL, 2003).

Para McArthur (2004), assim como a expressão *international English*, o termo *global English* não tem ganhado a devida atenção e tem sido negligenciado nas últimas publicações. Apenas a obra de Graddol (1997) – *The future of English* – e a de Crystal (2003) citam o termo e o consideram relevante. Porém Longaray (2009) afirma que, se for feita uma rápida incursão ao livro de Crystal (2003), será possível perceber que o termo acaba sendo substituído por expressões como *world English* e *international English*, isto é, o autor deixa transparecer a inconsistência com a qual se faz uso do termo *global English*.

No final dos anos 1990, Graddol (1997) delineou cenários de como a língua inglesa deveria se desenvolver nos anos subsequentes, em termos de mudança na gramática, no vocabulário e também no sentido de expansão e de continuidade como língua franca e um idioma mundial. O autor destacou que o número de falantes nativos de inglês na época havia sido superado por aqueles que têm o inglês como segunda língua ou estudam a mesma como LE.

Graddol (1997) questionou o futuro da língua inglesa, isto é, se a mudança no nosso modo de vida, a globalização e a descoberta de novas tecnologias estavam

afetando ou afetarão o uso da língua inglesa. Afirmou que a globalização foi o processo socioeconômico mais significativo do final do século XX. Seus efeitos não são somente sentidos na economia, mas também na política e na cultura.

Mais do que um processo que lidera a uniformidade e homogeneidade, a globalização parece criar novas formas híbridas de cultura, linguagem e organização política. Por exemplo, uma empresa que importa matéria-prima e exporta produtos acabados provavelmente terá ou tem necessidade de funcionários com fluência na língua inglesa para as negociações e contatos com empresas estrangeiras. Outro exemplo é quando duas empresas de países diferentes se unem formando *Joint Ventures* e, a partir dessa nova fusão, são necessários documentos, memorandos que ambas as empresas possam entender, isto é, escrito em uma língua comum, isto porque existe um consenso internacional sobre significados e termos, obrigações e direitos que devem ser entendidos por todas as partes. Desta forma, mais uma vez, a língua inglesa se mostra essencial devido à globalização dos mercados. Questões que interessam não somente a especialistas e profissionais da área de letras, mas também ao público em geral, foram levantadas pelo autor:

Qual será o número de pessoas que falarão inglês no ano de 2050? Qual vai ser o papel do inglês na vida dessas pessoas? Essas pessoas usarão o inglês somente como ferramentas de comércio ou irão usufruir dos recursos culturais que a língua oferece? Que efeitos terá a globalização da economia na demanda da língua inglesa? Como o inglês ajuda na modernização da economia de países recém-industrializados? (GRADDOL, 1997, p. 3)

Nos capítulos que seguem, Graddol (1997) relata a história da língua inglesa na expansão colonial da Grã-Bretanha e as pré-condições para o uso global do inglês. Afirma que o inglês tem sido associado com migração desde as suas origens. Sua história como linguagem mundial começou no século XVII, mais especificamente na fundação das colônias americanas. No século XIX, o Império Britânico, com sua mistura de mercado e política cultural, consolidou a posição mundial do inglês criando "*a language on which the sun never sets*" (GRADDOL, 1997, p. 4), isto é, uma língua para todas as horas, de uso permanente.

No século XX, após a II Guerra Mundial, a história do inglês passa a estar ligada à transformação dos Estados Unidos em uma superpotência. A partir dessa época, o inglês foi disseminado junto com a influência tecnológica, econômica e



cultural dos Estados Unidos. Nesta mesma época, a importância internacional de outras línguas europeias, especialmente o francês, começou a declinar. O francês, ao longo do século XVII, foi a língua das pessoas cultas em toda a Europa, mas a supremacia do francês diante do inglês começou a se extinguir em razão das conquistas políticas dos povos de língua inglesa e, sobretudo, da vitória da Inglaterra no conflito com a França.

A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a metade do século XIX (BRETON, 2005).

Assim como Graddol (1997), Breton (2005) afirma que a mundialização do inglês ocorreu indiretamente por meio de uma série de fenômenos culturais, além das questões político-econômicas, mais ou menos associados uns aos outros pelo cinema americano, apesar de a maior parte dos filmes exportados pelos Estados Unidos serem dublados na língua do país de importação. Outro motivo é a produção de músicas que são difundidas por emissoras de rádio e de televisão do mundo inteiro, inclusive nos dias atuais. Dessa forma, percebe-se o motivo do inglês ser também chamado de língua do *rock*, uma vez que japoneses, russos, franceses cantam sem mesmo saber o sentido das letras, pois o que importa para eles é manter o que está na moda, e o que está na moda, há muitos anos, é tudo o que é americano.

No entanto, a língua inglesa formou-se a partir do contato com muitas outras línguas, fazendo com que se tornasse uma língua híbrida e flexível que pôde evoluir rapidamente e, conseqüentemente, encontrar novas necessidades culturais e de comunicação. Na visão de Graddol (1997), o inglês é uma língua que sempre esteve em evolução, e o contato com outras línguas foi decisivo para as mudanças na linguagem. Primeiro, pelo contato com as línguas célticas e latinas, mais tarde com o escandinavo e o francês e, mais recentemente, com outras línguas faladas nas colônias britânicas. Alguns analistas veem esta hibrididade e permeabilidade do inglês como uma definição de características que permitem a rápida expansão da língua em novos domínios. Explica também que essa mistura e contato com outras línguas é parte dos motivos pelos quais o inglês tornou-se a língua mundial. Em consequência desse grande contato e frequentes mudanças na língua inglesa, o autor afirma que essas transformações na gramática e também de vocabulário

podem causar problemas para os aprendizes, no sentido de ficarem em dúvida de quando usar certas palavras ou expressões.

Estatísticas mostradas por Graddol (1997) evidenciam que a maioria dos falantes da língua inglesa geralmente fala mais de um idioma, isto é, tem o inglês como segunda língua ou a estudam como LE. Muitos autores acreditam que essas comunidades são responsáveis pelo desenvolvimento e expansão da língua inglesa pelo mundo. Essa é a questão da futurologia mencionada pelo autor, a tendência de quantas pessoas estão falando ou aprendendo inglês nos dias de hoje e o quão complexo é prever o uso da língua inglesa no mundo. A dúvida que fica é: até que ponto as previsões feitas por grandes companhias, por exemplo, são válidas com a incerteza das mudanças do mercado e o tamanho da população? Será que poderemos também fazer previsões sobre o futuro da linguagem?

Para Graddol (1997), não existem dados que relatem diretamente o desenvolvimento global do inglês, pois autoridades internacionais não fazem coleta deste tipo de informação. O que se pode prever é que as mudanças linguísticas ocorrem relativamente rápido no sentido de incluir gírias e alterar vocabulário de falantes nativos. O que não ocorre com rapidez na troca de idiomas são famílias que adotam o inglês como língua principal. Por exemplo, uma família que vai morar em Londres, aos poucos abandona a língua materna e começa a usar com mais frequência a língua inglesa. Essa família primeiramente terá filhos e netos que provavelmente serão bilíngues, pelo contato dentro de casa com a língua dos pais ou avós e o contato da segunda língua na escola e no dia a dia com amigos, vizinhos e colegas de trabalho. Mais tarde, esses filhos ou netos podem vir a casar com ingleses ou algum estrangeiro e, para que haja comunicação entre eles, será necessário usar a língua comum, no caso o inglês. Dessa forma, aos poucos, o contato dessa família com a língua inglesa se torna mais necessário e frequente, apesar de ocorrer em longo prazo. Esse exemplo mostra também que as mudanças na linguagem e o prazo para sua ocorrência podem ser surpreendentemente voláteis, dependendo das famílias, seus objetivos e cultura.

O autor afirma, ainda, que a popularidade da língua segue as exigências do mercado: o inglês é considerado a língua mundial pelo simples fato de hoje os Estados Unidos ser a potência econômica que se impõe ao resto do mundo, da mesma forma que o latim e o francês, cada um na sua época de apogeu. Percebe-se, então, por que hoje em dia, século XXI, se fala tanto na importância de aprender

a língua inglesa e os motivos pelos quais se ouvem comentários de que o Mandarim será uma das próximas línguas mais faladas do mundo, por causa do desenvolvimento rápido e promissor dos asiáticos. Além disso, percebe-se que as maiores mudanças em cultura e linguagem, na atualidade e nas próximas décadas, serão as conectadas a computadores e comunicação, as novas tecnologias da informação. Analisando essas tendências e previsões em relação aos países que se alinham às políticas de globalização econômica e conseguem se beneficiar delas, cabe concordar com o autor, segundo o qual a proficiência no inglês já está sendo um dos mecanismos que dividem aqueles que têm acesso à riqueza e abundância de informação daqueles que não a têm.

Na visão de Lacoste (2005, p. 11): “Tanto na área da administração quanto na do jornalismo, os filhos de famílias abastadas querem completar seus estudos superiores fazendo um estágio em alguma universidade americana”, como forma de valorização de suas credenciais profissionais nos seus países de origem. Além disso, o inglês tem sido pré-requisito para muitos empregos, apesar de na maioria das vezes o idioma não ser utilizado diretamente na função do empregado, mas apenas para a seleção dos candidatos.

Com todas essas tendências e perspectivas do uso do inglês no século XXI, nota-se que a globalização da economia afeta principalmente a maneira como as empresas estão estruturadas e o padrão de comunicação dos seus funcionários. Existe maior exigência de comunicação, mais trabalho é relacionado à língua e o desenvolvimento do trabalho em conjunto ou em times é cada vez mais disseminado globalmente.

Uma das consequências dessa globalização e das novas necessidades de comunicação é um maior domínio de línguas internacionais, como para empresas que têm parcerias no exterior, para estudantes que querem fazer faculdade em outros países e até mesmo para quem deseja entrar no mercado de trabalho em empresas que exigem o conhecimento do idioma, mesmo não fazendo uso deste. Esse desenvolvimento aponta para a necessidade crescente do conhecimento da língua inglesa por parte daqueles que querem ou precisam estar inseridos na economia globalizada. Um exemplo é a Holanda, onde a população fala a língua original, de entendimento deles, mas uma porção muito grande também fala o inglês presente na televisão, revistas, pesquisas, e a trabalho com outros países que não falam o holandês.

Dessa forma, Fouché (2008) salienta que a Noruega tem adotado a língua inglesa há bastante tempo como uma das principais línguas do país, e o governo está tomando providências para proteger sua língua nacional, o norueguês. Em seu artigo, o autor narra o fato de um acadêmico nascido na Inglaterra que morou na Noruega a trabalho por alguns anos e tentou se comunicar com indivíduos locais. Quando esses perceberam que ele era estrangeiro, os nativos naturalmente começaram a falar inglês. Jackson, o inglês, sabia que os escandinavos eram *bons no inglês*, ficando maravilhado com sua fluência. O único lugar onde ele encontrou pessoas que não falavam o inglês foi em uma peixaria. Para o autor, a Noruega vem promovendo o uso do inglês nos lares noruegueses como consequência de uma economia globalizada. O inglês tem sido obrigatório nas escolas por décadas e já faz alguns anos que as universidades oferecem cursos lecionados em inglês para atrair estudantes estrangeiros.

Dessa forma, o autor afirma que o inglês tem se tornado predominante na Noruega e que o governo acredita que este fato está ameaçando a existência da língua nacional do país. Da mesma forma, o Ministro da Cultura do país, Trond Giske, assegura que o fato tem ocorrido especialmente por influência da internet e da mídia. Sylfest Lomheim, diretor do Conselho Norueguês da Linguagem, afirma que todas as empresas internacionais norueguesas usam o inglês escrito diariamente, isto é, colegas de trabalho em empresas falam norueguês entre si, mas trocam *e-mails* e escrevem relatórios em inglês.

Essa preocupação com a substituição da língua nacional pelo inglês ocorre também na Dinamarca e na Suécia. O principal membro do Conselho da Linguagem na Suécia questiona como ficarão os desenvolvimentos em biologia e física se não tiverem palavras suecas para identificar tais experiências, isso porque bons cientistas e físicos não validam suas experiências e descobertas se não forem escritas e publicadas em inglês (FOUCHÉ, 2008).

Na visão de Breton (2005), não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da propagação do inglês. Não há como permanecer insensível ao inglês, exceto em países subdesenvolvidos. O autor usa o exemplo da Albânia pré-1900, que reagia com total alergia à difusão do inglês, quando não fazia sentido o uso do inglês no país, uma vez que a economia de mercado nada tinha com outros países que falavam e usavam a língua inglesa para fazer negócios. “O

que favoreceu o inglês foi o extraordinário sucesso dos povos de língua inglesa no plano da economia e das relações de poder” (BRETON, 2005, p. 18).

Da mesma forma, Widdowson (2003) afirma o reconhecimento da língua inglesa como internacional, mas não em termos de distribuição de formas estáveis e unitárias, e sim como uma disseminação de uma linguagem virtual a qual é explorada de diferentes maneiras, com diferentes propósitos.

No entanto, considera-se o hibridismo como um fato inevitável, sendo esse o preço que qualquer idioma paga ao se transformar em língua franca. Para Gimenez (2006), a língua franca é a língua que se disseminou e foi aprendida por não-nativos, além de seus falantes nativos, sendo resultado do contato entre grupos que falam idiomas diferentes. Refere-se a este inglês falado no mundo, que está sempre mudando devido a sua expansão acoplada ao poderio econômico, político e militar dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial.

Rajagopalan (2005) expõe que, ao contrário do que muita gente pensa, esse inglês que se transformou em língua global, ou *World English*, também é um espaço de contestação e reivindicação dos direitos das pessoas da periferia em relação a esse mundo bem-sucedido ao qual não têm acesso, e não de submissão. O mesmo autor menciona que alguns linguistas acreditam que a língua no mundo inteiro, seja um sistema autorregulado, impermeável a influências externas, isto é, que a língua oficial de um país dificilmente será substituída por outra. No entanto, Rajagopalan (2005) discorda, argumentando que não existe ameaça alguma. Segundo o autor, essas mudanças na língua são devido a sua expansão e uso por diferentes povos.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem e da observação do que acontece na vida social, complementa Rajagopalan (2005), sabe-se que as línguas mudam o tempo todo. A língua inglesa, como todas as outras línguas, quando em contato com outras culturas, também absorve palavras estrangeiras, isto é, os idiomas mudam, têm vida própria e sofrem influências externas que ocorrem nas diversas esferas da vida social. A língua inglesa hoje não pode mais ser tratada como uma língua estável, única. Para o autor, o inglês que é conhecido como língua internacional ou *World English* é o inglês usado nas interações entre falantes não-nativos que têm línguas maternas diferentes.

Reforçando essa discussão sobre o *World English*, Rajagopalan (2009) salienta que o inglês é a língua falada por quase um terço dos seres humanos deste planeta e que esse fenômeno linguístico, na verdade, pertence a todos aqueles que

fazem uso dessa língua, por mais limitado ou restrito que seja esse uso, como ouvir músicas, ler manuais de instrução, etc. Em outras palavras, o que Rajagopalan (2005 e 2009) chama de *World English* é fruto da nova realidade causada pelo outro fenômeno atual que é a globalização. Para o autor, além de a globalização ser um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social e política, há também uma miscigenação linguística. Para ele, o processo de globalização envolve a interação de culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.

O que garante que a língua internacional não tenha o mesmo rumo que o latim, que se fragmentou em diversos dialetos e posteriormente em línguas autônomas, é que os povos do mundo de hoje estão precisando cada vez mais comunicar-se e entender-se uns com os outros (RAJAGOPALAN, 2009). Porém, o autor enfatiza que não bastam duas pessoas compartilharem uma mesma língua para que a comunicação ocorra normalmente, pois, se fosse tão simples assim, um exército de professores de inglês ou de pessoas que falam o inglês fluentemente solucionaria os conflitos no Iraque e em Israel, por exemplo.

Para Rajagopalan (2009), dominar a língua inglesa não é somente aprender suas regras gramaticais, mas também as regras de uso da língua na realização de ações sociais através da comunicação e da interação entre duas ou mais pessoas. O autor chama a atenção para o fato de que a experiência de interagirmos no cotidiano demonstra que, mesmo falando a mesma língua, existem mal-entendidos e falhas na comunicação entre as pessoas.

Dessa forma, é pertinente discutir sobre o que realmente leva as pessoas a se interessarem e sentirem necessidade de aprender a língua inglesa, incluindo nessa discussão qual inglês estudar: americano, britânico, canadense, australiano, neozelandês? Será por necessidade ou simplesmente por prazer? Por que querem entender o que diz o seu ídolo da música ou compreender o que Einstein realmente quis dizer? Ou pelo simples fato de conseguir um emprego melhor, ou somente uma ascensão na vida profissional? Para Harmer (1991, p. 2), existem alguns – mas não muitos – motivos principais para aprender uma LE, tais como: “currículo obrigatório na escola, progresso na área profissional, língua da comunidade alvo, propósitos específicos e cultura”.

Para Jordão (2004), a importância de se estudar inglês é bem mais complexa do que na visão de Harmer (1991), pois ela acredita que um sujeito que aprende uma LE aprende também que sua identidade nacional não é a única possível nem a melhor, mas sim uma dentre várias construções convencionalizadas produzidas por diferentes comunidades mundo afora. O aluno aprende que o mundo se encontra repleto de identidades diferentes da sua, que essas identidades precisam ser respeitadas em suas singularidades, e que elas podem contribuir bastante para uma melhor compreensão entre os indivíduos e as comunidades.

Philipson (1994) considera que o aprendizado de uma LE é importante, pois a identificação do ser humano com a linguagem é central para a cultura humana – leis, acordos e negociações dependem de precisão linguística – e afirma também que a linguagem é o depósito da experiência humana. Na mesma linha de pensamento, Kramsch (2001) avalia a importância da linguagem como um dos mais importantes meios através do qual os seres humanos conduzem sua vida social. As palavras que pronunciam referem-se a experiências comuns. Elas expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis porque se referem ao conhecimento de mundo que as pessoas compartilham através de formas convencionalizadas de agir no mundo através da língua.

Jordão (2004) acredita que a função da educação pelas línguas é formar alunos e professores para o exercício da cidadania local e global, para a atuação efetiva nas sociedades em nível local e mundial. Afirma também que a atuação na sociedade em nível local é tão importante como atuar globalmente, pois, atuando em esferas mais imediatas e contextos mais próximos, as pessoas também atuam globalmente.

Assim, o *saber inglês* não está limitado a um engajamento ativo de movimentos sociais locais e globais, mas decorre principalmente das mudanças de atitude e percepção de mundo, de mudanças de atitude que a educação pelas línguas pode promover. Oferece aos aprendizes e professores possibilidades de diferentes percepções e interpretações de mundo para que se possam construir novos entendimentos, novas atitudes, mais humanização, para que os seres humanos se tornem mais compreensivos e comprometidos com o planeta.

Por outro lado, quando Harmer (1991) afirma que os alunos estudam o idioma pelo simples fato de ser obrigatório ou fazer parte do currículo escolar, isso inclui uma grande parte da população, ou seja, existe um número bastante

considerável de pessoas que estudam o idioma porque seus pais as obrigam ou porque simplesmente faz parte da rotina escolar.

Contudo, há outra parte da população que estuda a língua inglesa porque acredita ter assim maiores chances de se colocar no mercado de trabalho, como é também mencionado por Harmer (1991). Esses posicionamentos trazem os questionamentos levantados neste estudo: se isso é uma verdade, se realmente as pessoas fluentes em um idioma têm mais sucesso profissional em relação às que não têm esse domínio da língua. Será essa uma crença, realmente, fato comprovado e verídico? Será que um grande empresário ou até mesmo um presidente da república alcançaram seus postos de trabalho por terem conhecimento da língua inglesa?

Algumas pessoas saem do país onde nasceram para aprender o idioma ou para acompanhar a família, por exemplo. Nesse último caso, o aprendizado é uma questão de necessidade para conviver com as pessoas da comunidade onde estão inseridos. Hoje em dia, no entanto, dependendo da atividade profissional desenvolvida, o uso do inglês como língua internacional é uma necessidade. É o caso dos pilotos internacionais que têm extrema necessidade de aprender o idioma para comandar e se comunicar com outros aeroportos e colegas estrangeiros, isso porque o inglês é praticamente necessário somente para o trabalho; assim como alguns empresários que realizam transações internacionais, eles têm um vocabulário pré-definido e o usam somente no local de trabalho.

No entanto, no caso do contexto brasileiro, prevalece a necessidade prática que se observa, por exemplo, de aprendizado com propósitos específicos, como os cursos de inglês para garçons, que precisam de um vocabulário focado em expressões específicas para servir seus clientes. Da mesma forma, os serviços de hotelaria também exigem dos funcionários o conhecimento do inglês. É necessário que os recepcionistas saibam, de preferência em inglês, como tratar os hóspedes na chegada e saída (*check in* e *check out*), fornecer informações sobre restaurantes e opções de lazer na cidade e, da mesma forma, saber se comunicar usando o vocabulário voltado para as áreas do hotel, como lavanderia, sala de ginástica, piscina, entre outros serviços oferecidos.

Esse aprendizado de idiomas com propósitos específicos (*English for Specific Purposes* – ESP) é definido por Harmer (1991) como uma parte do ensino da língua inglesa que tem objetivo e assuntos específicos, como o inglês técnico, o inglês



para turismo, inglês médico, inglês para negócios, entre outros. Assim, o ESP é parte de um movimento maior na área de ensino de línguas estrangeiras no qual se insere o ensino do inglês com foco nas necessidades específicas do aprendiz, conforme se observa no contexto do ensino de inglês no Brasil.

Em outra dimensão, inserem-se aqueles indivíduos que aprendem línguas estrangeiras porque se sentem atraídos pela cultura de certa comunidade. Eles aprendem o idioma para saber mais sobre as pessoas que a falam e os lugares onde esse idioma é falado. Além disso, para alguns, expandir habilidades cognitivas já é motivo suficiente para estudar uma LE, isso porque acreditam que estudar outros idiomas e praticá-los é o fim do declínio cognitivo, pois significa trabalhar a memória (fixação e aprendizado) e processamento das informações.

Nesta subseção, foram então evidenciados alguns dos nomes, utilizados por lingüistas, aplicados para se referir à língua inglesa nos últimos tempos e os respectivos significados dos mesmos. Na próxima subseção, serão evidenciadas as implicações das crenças em relação à língua e ao aprendizado de inglês como LE.

### 2.3 POR QUE E COMO INVESTIGAR CRENÇAS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS?

Considerando a discussão desenvolvida na subseção 2.2, torna-se evidente, ao se organizar um programa de ensino de língua inglesa, a necessidade de se avaliar o *status* dessa língua para as pessoas que precisam ou desejam aprender inglês e as crenças que podem ser encontradas nas suas justificativas. Em função dessa relevância, considerando o interesse em um resultado positivo para o planejamento de programas de ensino, muitos pesquisadores estão se dedicando à investigação dessa questão e suas implicações para o ensino-aprendizagem de inglês na contemporaneidade.

Barcelos (2001) tem se dedicado a esses estudos e relata que pesquisas sobre crenças no ensino de LE surgiu nos anos 80 no Brasil. Se compararmos a Linguística Aplicada com outras áreas, como Sociologia, Psicologia e Educação, pode-se observar que o interesse por esse tópico vem crescendo cada vez mais na

área de aprendizagem de línguas do que em outras, comprovando-se a existência de um consistente corpo de pesquisadores tratando dessa questão.

Pajares (1992), por exemplo, tem se dedicado ao estudo das crenças na perspectiva de analisá-las como um conceito complexo, em parte devido à existência de diferentes termos usados para se referir a elas. Algumas suposições relacionadas a crenças são sintetizadas pelo autor da seguinte forma: primeiro, ele acredita que as crenças são formadas cedo, por transmissão cultural, e tendem a se autoperpetuar; segundo, o autor afirma que quanto mais cedo uma crença é incorporada, mais difícil é alterá-la; afirma também que a troca de crenças na idade adulta é um fenômeno raro; terceiro, as crenças selecionam as ferramentas cognitivas, as quais influenciam fortemente nossas interpretações, planos e decisões, isto é, nosso comportamento individual. Essas três suposições mostram o quão importante são as crenças no aprendizado de LE, o quanto elas influenciam no aprendizado e justificam o desempenho dos estudantes.

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas, elas podem ser definidas pelas ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Fazendo um apanhado sobre algumas ideias, principalmente de Barcelos (2001 e 2007) e Vieira-Abrahão (2006) sobre algumas crenças de alunos, têm-se os seguintes exemplos:

- só se deve aprender uma LE nos países onde essa língua é falada;
- é possível aprender uma língua em pouco tempo;
- quem fala uma ou mais línguas terá mais facilidade de aprender uma terceira ou quarta;
- crianças aprendem línguas estrangeiras mais rapidamente do que os adultos;
- aprender inglês é mais fácil do que espanhol ou alemão.

Pajares (1992) argumenta que uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento, em como as pessoas organizam e definem tarefas, isto é, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Barcelos (2001), por sua vez, considera que as crenças são pessoais, contextuais e têm origem nas nossas experiências e cultura.

No caso do aprendizado de línguas estrangeiras, as crenças influenciam diretamente a sua motivação e o resultado do aprendizado. As crenças influenciam a maneira como as pessoas percebem e interpretam sua aprendizagem. Abraham e Vann (*apud* BARCELOS, 2007) explicam que a filosofia dos alunos serve de guia para a abordagem que eles adotam em relação à aprendizagem de línguas. Essa filosofia pode também influenciar diretamente o grau de sucesso que os aprendizes atingem.

Assim como Pajares (1992), para os psicólogos Doron e Parot (*apud* SILVA, 2007), a crença se apresenta como uma opinião, correspondente aos conhecimentos prováveis, ou como um saber, fundamentado em conhecimentos socialmente reconhecidos.

A palavra “crença” é definida pelo dicionário Aurélio (2002), como: “ato ou efeito de crer, convicção íntima”. Pode-se dizer que o empenho de um estudante de línguas, por exemplo, será baseado nesse conjunto de crenças já abstraído por ele durante o desenvolvimento dessas crenças.

Na visão de Posner *et al.* (*apud* PAJARES, 1992), quanto mais forte e enraizada é uma crença, mais chances de que haja sua assimilação. Para esse autor, no caso de substituição de uma crença, é preciso que as pessoas estejam insatisfeitas com as crenças atuais existentes, isto é, para que as crenças mudem, a pessoa precisa perceber suas próprias crenças como não satisfatórias.

Outra questão que não pode ser esquecida nesse estudo sobre crenças é conhecer como elas são originadas, se por meio do processo de aculturação e construção social, se da incorporação de ideias de outras pessoas, ou devido à influência do ambiente e suas circunstâncias (LASLEY, 1980).

Como analisado por Kudiess (2005), as características das crenças em geral são vistas como representações mentais integradas dentro de um esquema existente, seguindo três suposições: a primeira é a de que crenças formam esquemas como redes semânticas; a segunda suposição é de que as crenças contraditórias residem em diferentes domínios desta rede; e a última é de que algumas crenças são ‘essência’ e, portanto, difíceis de mudar. Para Barcelos (2007), desde que o homem começou a pensar, ele acreditou em algo, por isso o conceito de crenças é tão antigo quanto a nossa existência.

Observando as definições dos autores referenciados, uma crença pode se refletir num ato ou ser observada em um contexto social de alunos e professores, ou

como uma opinião que varia de pessoa para pessoa, mutável, e que está relacionada a experiências e ao contexto sociocultural de cada um.

O quadro 1, encontrado em Silva (2007, p. 243-247) mostra alguns dos vários termos e definições usados em pesquisas brasileiras para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas:

<b>DIFERENTES TERMOS E DEFINIÇÕES PARA CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</b>	
<b>Termos</b>	<b>Definições</b>
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p. 13).
Cultura de Aprender Línguas (ALMEIDA FILHO, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” (p. 48).
Crenças (FÉLIX, 1988)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crença (PAGANO <i>et al.</i> , 2000)	“Todos os pressupostos a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p. 9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Ideias e opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. (p. 30)
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente” (p. 33).
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças [...] são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p. 10-11).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).

Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas – Continuação	
Termos	Definições
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 20).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...] A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22).
Mitos (CARVALHO, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p. 85).
Imaginário (CARDOSO, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), a “raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas e contextuais” (p. 18).

Quadro 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Fonte: Silva, 2007, p. 243-247.

Silva (2007) primeiramente observa que grande parte dessas definições leva em consideração o contexto social em que alunos e professores estão inseridos. A segunda observação do pesquisador é que, para os autores citados na tabela

acima, as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências individuais de cada um e ao contexto sociocultural com o qual interagem.

Para o mesmo autor, a importância da variável crença nos estudos de aquisição de segunda língua se mostra também a partir dessa profusão de termos que caracterizam as crenças no processo de aprendizagem de línguas. Consciente de não haver uma definição única do conceito de crenças nesse contexto, Silva (2005, p. 77) define crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas como:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, como professores e terceiros têm a respeito dos processos ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

## 2.4 MUDANÇA DE CRENÇAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Os estudos sobre crenças e aprendizagem de línguas têm demonstrado a dificuldade dos indivíduos de se mudar uma crença. Para se compreender o porquê das dificuldades, é interessante que saibamos o significado de mudança. A definição de mudança enfatiza um sentimento de incerteza, por zonas não conhecidas (BARCELOS, 2007). Para a autora, a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, questionamos até o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente). Para a autora, um dos aspectos que torna a mudança complexa é a natureza dessas crenças. Quanto mais cedo forem incorporadas, mais relacionadas com as nossas emoções e identidade e mais inter-relacionadas com outras crenças, mais difícil será mudá-las, porque uma mudança implicaria a desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas.

Assim, por exemplo, muitos estudantes de LE brasileiros acreditam ter que seguir um sotaque, seja ele britânico ou americano. Quando iniciam as aulas de inglês, suas perguntas mais frequentes são: “Professora Renata, você ensina inglês, britânico ou inglês americano? Qual você acha que eu deveria aprender? Que

sotaque é mais fácil ou comum?” Provavelmente, essa crença de que não se deve ter um sotaque “brasileiro” tem a ver com um contexto socioeconômico no qual pais, amigos ou até mesmo professores transmitem a ideia de que quem tem um sotaque americano ou britânico está mais perto do sucesso, mais próximo da maneira de como as pessoas que vivem nesses países que têm o inglês como primeira língua falam. Assis-Peterson (2004, p. 2) argumenta que “todos nós falamos com algum sotaque porque somos falantes reais e não falantes ideais”. Além disso, não existe uma única variedade de inglês, de português ou de qualquer outra língua, porque inúmeros são seus falantes e contextos. As línguas vazam umas nas outras, misturando-se e contaminando-se. Para Assis-Peterson (2004, p. 2), “até mesmo numa mesma língua não repetimos a mesma palavra da mesma forma”.

No entanto, nos últimos anos, é possível presenciar o surgimento de conceitos como multilinguismo, pluralismo linguístico, diversidade linguística entre outros, trazendo um movimento em direção favorável à variação, à diferença linguística. Segundo Rajagopalan (*apud* ASSIS-PETERSON, 2004, p. 2), “quando uma língua é submetida a uma análise de microscópio, percebe-se que é infinitamente diversificada”.

A crença de que não se deve falar inglês com sotaque estrangeiro expõe outra face do ensino do inglês centrada na correção ideológica e na visão de que a língua revela traços de identidades do falante. Como coloca Assis-Peterson (2004), essa crença se impõe de modo contraditório, uma vez que se deseja um inglês puro – o britânico – de um lado, e de outro se cobra a manutenção do estado de ser brasileiro, de não se submeter à cultura do outro. Diante disso, professores e alunos veem-se presos à visão do *Outro*, entre identidades e diferentes culturas. Dessa forma, o falante brasileiro de inglês pode não se sentir confortável nas suas interações quando usando a LE, uma vez que não tem *liberdade* de falar inglês com seu sotaque. Talvez a vivência em um lugar, país onde os indivíduos são mais preconceituosos com relação a essa questão, faça com que essa crença possa ser modificada ou criada uma nova.

Para Barcelos (2007), um dos aspectos mais complexos quando se fala de mudança de crenças é a relação desta com a ação, com o comportamento do aprendiz depois de desacreditar ou substituir crenças. A autora questiona se uma mudança de crença significa mudança de ações ou de ambas, isso porque acredita que uma mudança nas crenças deveria ter como consequência mudança nas

ações, e uma mudança nas ações acarretaria pelo menos formação de novas crenças.

## 2.5 IDENTIDADE, INVESTIMENTO E APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Conceitos como os de identidade e de investimento serão abordados neste capítulo com a intenção de estabelecer uma relação abrangente entre identidade, investimento e o aprendizado de línguas. A pesquisadora Norton (1997), uma das maiores especialistas sobre a relação identidade e aprendizado de segunda língua, será a referência principal para o entendimento dessa relação.

Nos últimos anos, mais precisamente a partir da década de noventa, tem se notado um maior interesse na área de Língua Aplicada em aprofundar as pesquisas sobre a relação entre identidade e linguagem. Norton (1997) usa o termo identidade para se referir à maneira pela qual as pessoas entendem a sua relação com o mundo e como essa relação é construída no tempo e no espaço. Além disso, muitos pesquisadores da área definem o aprendiz de línguas como detentor de uma identidade mutável com o tempo e suas relações sociais.

Norton (1997) acredita que a identidade se relaciona com o desejo, a motivação, isto é, desejo por reconhecimento, por estar inserido em certos grupos sociais, desejo por segurança. Para Norton (2006), uma língua é mais que um sistema de sinais, é uma prática social na qual experiências são organizadas e identidades são negociadas. Por outro lado, a noção de língua, de acordo com Kramsch (2001), não se restringe a um instrumento de comunicação, mas também é considerada como um símbolo de um grupo social, relacionado à identidade de seus falantes.

Da mesma forma, encontra-se em Bakhtin (1981) a noção de que a linguagem precisa ser investigada não como formas idealizadas independentes de seus falantes ou de suas falas, mas como discursos situados em diálogos nos quais os indivíduos se esforçam para criar significados. Para o autor, a noção de um falante individual é ficção, pois ele vê todos os falantes construindo seus discursos na interação.



Segundo Norton (1997), um aspecto crucial na produção de identidades está nas relações de poder, enquanto exercício de dominação, seja por um grupo, um indivíduo ou até mesmo um país, que resulta em divisão desigual de recursos sociais. Esses recursos sociais são as próprias relações sociais, a educação e a linguagem. A autora afirma que, quando se tem acesso a esses recursos sociais, se tem acesso a poder e privilégios, que influenciam o modo de como as pessoas veem o mundo e se percebem nele, tanto em processos de inclusão quanto de exclusão.

Outra definição de identidade, a partir da visão de Tajfel (apud FONTANA e LIMA, 2007), é a de que identidade é parte do conceito que um indivíduo tem de si a partir de sua identificação com um determinado grupo social, adicionado ao significado atribuído a essa identificação ou pertencimento.

Nos anos 1970 e 1980, pesquisadores interessados em estudar a identidade e a segunda língua fizeram distinções entre identidade social e identidade cultural. Enquanto identidade social era vista com referência ao relacionamento entre o aprendiz da linguagem e o mundo social, mediado através da família, da escola, do local de trabalho e do serviço social, a identidade cultural era definida como o relacionamento entre um indivíduo e membros de um grupo étnico particular, os quais compartilham a mesma língua e maneira similar de entender o mundo (NORTON, 2006).

Nos últimos anos, no entanto, recentes pesquisas mostram que a diferença entre identidade cultural e social é vista teoricamente como mais flexível. As intersecções entre identidade social e cultural são consideradas mais significativas do que as diferenças. Isto é, hoje em dia, identidade é vista como não-fixa, mas socioculturalmente construída.

Norton Pierce (1995) afirma que, ao investir numa segunda língua, ou numa língua estrangeira, o aprendiz sabe ou acredita que através do domínio ou simplesmente conhecimento da língua inglesa ele poderá adquirir – ou, no mínimo, terá mais chances de adquirir – certos bens materiais capazes de valorizar seu capital cultural. A autora argumenta que a noção de investimento – no caso, investir no aprendizado de um idioma – sinaliza a relação social e histórica dos aprendizes em relação à língua alvo.

Se nós, professores de língua, observarmos a ansiedade da maioria de nossos alunos por resultados imediatos, é possível concordar com os autores

mencionados nesta seção quando afirmam que, investindo em uma segunda língua ou em educação em geral, os aprendizes acreditam que poderão adquirir recursos materiais e simbólicos muito importantes em suas relações sociais – sejam eles alunos de *business*, que almejam um cargo melhor devido à fluência no idioma ou somente um bom conhecimento deste, sejam eles adolescentes que querem morar em outro país para no seu retorno mostrar aos outros, à sociedade que os cerca, que têm o domínio de uma LE importantíssima e falada pela elite nos dias de hoje. Nota-se que as crenças estão diretamente relacionadas com a identidade desses aprendizes, uma vez que acreditam que falar inglês lhes traz muitos benefícios, tanto materiais quanto sociais.

Para Norton Pierce (1995), essa relação de investimento, crenças, identidade e aprendizado de línguas é alterada com o tempo e com o espaço, pois a autora vê o aprendiz como um detentor de uma identidade complexa e de múltiplos desejos.

Norton e Toohey (2002) afirmam que, quando um aprendiz de línguas interage com um falante da língua em foco, ele não está apenas aprendendo expressões idiomáticas ou esclarecendo dúvidas de vocabulário, mas também se perguntando e tentando se ‘fazer entendido’ pelo interlocutor. Quando o aprendiz de LE escreve um poema, um *e-mail* ou um artigo acadêmico, ele não considera somente a questão da tarefa em si, mas também o quão relevante esse trabalho está sendo considerado pelos que o lerão. Os autores colocam também que o aprendizado de línguas envolve a identidade dos aprendizes porque:

[...] a língua em si não é somente um sistema de signos e símbolos, mas sim uma prática social complexa na qual o valor e significado relacionado a um discurso são determinados em parte por um valor e significado relacionados ao falante. (NORTON; TOOHEY, 2002, p. 116)

Assim, percebe-se que os aprendizes não aprendem somente um sistema linguístico, mas algo mais complexo, como práticas socioculturais envolvidas em contextos.

O segundo ponto a se destacar nesta seção é sobre o conceito de investimento que, na visão de Norton (2000), é definido como a relação dos aprendizes com a língua em estudo e as relações sociais e históricas, somada ao desejo de aprender. Bourdieu (*apud* NORTON, 2000) afirma que os aprendizes investem em línguas estrangeiras ou segunda e terceira línguas porque almejam um

diferencial, isto é, eles, desta forma, adquirem uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais, os quais aumentarão o valor do capital simbólico dos mesmos. Dessa forma, pode-se dizer, então, que investir em línguas, isto é, no aprendizado de línguas, significa investir em si próprio, investir em algo que acreditamos que trará um retorno, seja ele financeiro ou de realização pessoal. Norton (2000) argumenta que o investimento que o aprendiz faz em relação ao aprendizado de um idioma é complexo e contraditório, isto é, difícil de entender se algum comportamento do aprendiz ou desenvolvimento relacionado ao aprendizado da linguagem é devido ao investimento feito por ele. Seguindo a mesma ideia, Gardner e Lambert (*apud* WENDEN, 1987) afirmam, em uma de suas pesquisas, que atitude e motivação apontam para a importância de fatores afetivos.

Norton (2006) enfatiza ainda que, em pesquisas anteriores, a motivação era tratada como um traço de personalidade, e os indivíduos que não tinham sucesso no aprendizado de línguas não estavam suficientemente comprometidos com o processo de aprendizagem. Baseada nessa afirmação, a pesquisadora afirma que a noção de “investimento”, inspirada no trabalho de Bourdieu (1992), assinala a relação social e historicamente construída pelos aprendizes e o aprendizado de línguas.

O tema deste capítulo foi crenças, investimento e o aprendizado de línguas, no sentido de conjunto de ideias, valores e pensamentos que contribuem para o aprendizado de uma LE. Encerra-se, assim, o referencial teórico de sustentação desta pesquisa, ou seja, princípios da teoria sociocultural, na qual a aprendizagem de uma LE está diretamente vinculada às crenças, à identidade e ao investimento do participante.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se os princípios da pesquisa qualitativa interpretativista, os quais são essenciais para a geração e análise dos dados que serão apresentados no capítulo que segue. Essa metodologia foi escolhida por ter como finalidade explorar um conjunto de opiniões, crenças e representações sociais sobre o tema em estudo. Além disso, como Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) afirma, a pesquisa interpretativista, como é o caso do presente estudo, “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. Além de discorrer sobre pesquisa qualitativa interpretativista, neste capítulo será relatado o estudo em si: contexto e participantes.

#### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Este trabalho se enquadra no modelo qualitativo-interpretativista de pesquisa, pois busca, através de dados coletados em contextos específicos, investigar e compreender as crenças de alunos adultos que frequentam aulas particulares de inglês, bem como analisar algumas de suas experiências de aprendizado relacionando-as com suas crenças, procurando respostas para as perguntas de pesquisa, conforme a subseção 1.3: quais são as crenças relacionadas à importância do aprendizado de inglês por alunos adultos que têm aulas particulares de inglês? Qual a importância de saber inglês nos dias de hoje na visão desses aprendizes? Quais os motivos pessoais que esses alunos explicitam para estudar inglês em aulas particulares? Em que medida essas crenças favorecem ou impedem o desenvolvimento da língua inglesa para esses alunos?

Mason (2002) vem pesquisando há bastante tempo as relações entre indivíduos, isto é, sobre as conexões que as pessoas fazem umas com outras em seu dia a dia, e também sobre mudanças socioculturais. Afirma que há várias correntes dentro das Ciências Humanas e Sociais, as quais vêm desenvolvendo, ao longo do tempo, várias estratégias e técnicas para a pesquisa qualitativa.

Devido a isso, a autora evita apontar tanto uma melhor metodologia como a mais adequada. Destaca, no entanto, as características comuns dessa abordagem que lhe conferem *status* de método científico. Mason (2002) defende que, em todos os componentes de uma situação específica, as interações e as influências que acarretam estão envolvidas e interligadas, isso porque se percebe um grande interesse por parte de pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações ou crenças, em um determinado contexto.

Na perspectiva defendida por Chizzotti (2006), as pesquisas, de uma maneira geral, cresceram e se desenvolveram a partir de processos de busca metódica de explicações dos fatos ou da compreensão da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações e outros recursos para compilar dados que fundamentassem afirmações mais amplas. O autor define o processo designado como pesquisa, como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais aprofunda análises e descobertas em favor da vida humana. Chizzotti (2006) salienta que a pesquisa é uma busca sistemática e rigorosa de informações com a finalidade de descobrir a coerência, a lógica de um conjunto disperso de dados e informações para encontrar respostas fundamentadas a um problema específico que contribui para o desenvolvimento de áreas específicas.

A socióloga Minayo (2002) define a pesquisa como uma atividade básica da Ciência na sua sindicância e construção da realidade, pois é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Para a socióloga, as questões de investigação estão diretamente relacionadas a circunstâncias sociais, e nada pode ser considerado um problema se não tiver sido anteriormente um problema da vida prática.

Na visão das autoras Ludke e André (1986), para se realizar uma pesquisa é preciso que se promova o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e também o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Enfatizam também que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências e princípios

que orientam o pesquisador. De porte desses elementos, ele irá refletir os princípios e valores considerados importantes em alguma época e determinada sociedade.

Para Silverman (2001), a escolha do melhor método de pesquisa depende do que estamos tentando descobrir. Por exemplo, se quisermos descobrir qual candidato é favorável em uma eleição, por exemplo, o método mais apropriado, conforme esse autor, é o quantitativo. Por outro lado, se estamos preocupados em descobrir, explorar a vida, história e comportamentos de indivíduos, provavelmente a pesquisa qualitativa será favorecida.

Para Chizzoti (2006), o termo 'qualitativo' envolve pessoas, fatos e locais a partir dos quais são extraídos significados visíveis e latentes que são percebidos com interpretações e atenção sensíveis aos significados ocultos do objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, o autor afirma que a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O sujeito observador, isto é o pesquisador, integra o processo de conhecimento que tem e então interpreta fenômenos atribuindo-lhes significados.

Conforme Goldenberg (2007), os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações específicas que têm o objetivo de compreender os indivíduos em análise nos seus próprios termos. Esses dados não são padronizáveis como os quantitativos, fazendo com que o pesquisador tenha flexibilidade e também criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. A autora acredita que dessa forma, sem regras precisas e passos a ser seguidos, o bom resultado da pesquisa dependerá da experiência, sensibilidade e intuição do pesquisador.

Entretanto, Peirano (*apud* GOLDENBERG, 2007) afirma que a pesquisa qualitativa depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no dia a dia da pesquisa.

Pesquisando sobre crenças a partir do paradigma qualitativo, Vieira-Abrahão (2006) e Barcelos (2001 e 2006) apontam três possíveis opções metodológicas para a investigação de crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas: a) normativa; b) metacognitiva e c) contextual.

A abordagem normativa infere as crenças por meio de questionários fechados do tipo escala Likert<sup>4</sup>. Nesse tipo de questionário, são oferecidas afirmações pré-determinadas, cabendo ao entrevistado apenas completá-las a partir do que o pesquisador compreende sobre crenças.

O questionário mais conhecido e utilizado é o BALLI – *Beliefs about Language Learning Inventory* (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas), criado por Horvitz em 1983, usado para avaliar crenças de aprendizes em vários cenários linguísticos, independente do aprendizado dos alunos. Esse inventário (BALLI) foi desenvolvido para avaliar a opinião de estudantes em uma variedade de questões e controvérsias relacionadas ao aprendizado de línguas. O inventário contém trinta e quatro itens e avalia as crenças dos aprendizes em cinco principais pontos: dificuldades de aprendizagem; aptidão para o aprendizado de línguas; a natureza do aprendizado da linguagem; estratégias de aprendizado e comunicação e motivações e expectativas. Os indivíduos leem cada item e respondem se concordam plenamente ou discordam completamente (ALTAN, 2006). O questionário é dividido em cinco partes e cada parte tem em média cinco ou sete afirmações que podem ser distribuídas de acordo com os objetivos do pesquisador.

Um exemplo do BALLI encontra-se no Anexo A. Neste exemplo, Bernat (2004) aplicou o inventário para investigar crenças sobre aprendizado de línguas entre vinte aprendizes adultos vietnamitas. O primeiro objetivo do estudo foi identificar as crenças sobre o aprendizado de línguas no sentido cognitivo e não sociocultural, como neste trabalho, que tem por objetivo explorar percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes com respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados como no inventário do BALLI.

O segundo objetivo foi descobrir as relações entre a motivação dos estudantes e ao aprendizado de línguas. Os resultados indicaram que, apesar dos respondentes reportarem uma falta de aptidão/talento para o aprendizado e

---

<sup>4</sup> A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Proposta por Rensis Likert (A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. Vol 22 No. 140, 1932, pp. 55), é uma escala na qual os respondentes são solicitados não só a concordarem ou discordarem das afirmações, mas também a informarem qual o seu grau de concordância ou de discordância.

acreditarem que crianças aprendem com mais facilidade e rapidez novos idiomas, a motivação dos estudantes se manteve alta.

Foi concluído, também, que motivadores externos – como necessidade de empregabilidade – predominaram (Anexo A). Essa abordagem, segundo Barcelos (2001), sugere uma relação entre crenças e ações, porém tal relação não é investigada e dessa forma considerada quantitativa, por preocupar-se com a quantificação dos resultados de uma maneira geral (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A abordagem metacognitiva, dentro de sua perspectiva, infere as crenças por meio de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos, e questionários semiestruturados. Dessa forma, os estudos agrupados dentro desse ponto de vista conceituam crença como um conhecimento metacognitivo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Em muitos estudos concluídos a partir dessa abordagem, foi utilizado como base teórica o conhecimento cognitivo e sua influência na aprendizagem de línguas, fazendo com que os participantes refletissem sobre suas ações. No entanto, nessa abordagem, as crenças são consideradas estáveis, não enfatizando relações entre as crenças e suas ações. Barcelos (2001, p. 83) afirma que tal relação é apenas sugerida e analisada com respeito às estratégias de aprendizagem:

Enquanto na abordagem normativa as crenças são definidas, em geral como concepções errôneas e são investigadas de uma maneira descontextualizada, na abordagem metacognitiva as crenças são investigadas através de entrevistas, dando aos alunos mais chances de usarem suas próprias palavras e de contarem suas próprias histórias. Entretanto, tanto na abordagem normativa quanto a metacognitiva consideram crenças como uma característica mental.

A terceira abordagem, chamada de contextual e utilizada no presente estudo, apresenta-se como uma evolução em relação às abordagens normativa e metacognitiva. As crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, dentro do contexto de atuação do indivíduo que está sendo investigado. “A relação entre crenças e ação não é mais apenas sugerida, mas passa a ser investigada, por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220). Dessa forma, as crenças são investigadas a partir do contexto dos indivíduos.

Nessa perspectiva, essa abordagem se enquadra dentro de um aspecto qualitativo que envolve diferentes abordagens de investigação. É uma perspectiva naturalista, realizada dentro de um contexto natural; descritiva, pois os dados



coletados não tomam forma de números e sim forma de palavras ou figuras; processual, pois não se preocupa com o resultado ou produto, busca significados, voltada para a maneira como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e suas vidas (BARCELOS, 2001).

Assim, considerando o que foi abordado acima, nesta pesquisa utilizou-se a abordagem contextual, pois é a abordagem mais adequada para alcançar os objetivos do presente estudo. A próxima seção enfoca o procedimento de coleta de dados e, logo em seguida, a descrição dos participantes deste estudo.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas abertas. Estudos como os descritos neste estudo mostram que as crenças dos aprendizes podem se evidenciar nas conversas informais provocadas pelo entrevistador. Diante disso, optou-se pela realização de entrevistas.

Antes da aplicação dos questionários e da entrevista aberta, os participantes foram informados sobre o presente estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o modelo disponível no Anexo C. Também foram realizados testes de nivelamento.

Para Barcelos (2001), questionários oferecem várias vantagens na hora da investigação e análise das crenças. Eles são menos ameaçadores do que as observações feitas em entrevistas e bastante úteis. Além disso, os questionários podem ser aplicados em épocas diferentes, não com anos de diferença, mas dias ou meses. Entretanto, questionários apresentam algumas desvantagens. Barcelos (2001) afirma ainda que, quando as perguntas são descontextualizadas, as crenças são difíceis de ser interpretadas.

Levando em consideração a abordagem contextual de análise de crenças, os dados coletados nesta pesquisa foram analisados partindo do pressuposto de que, para haver um melhor entendimento das crenças, é necessário que estas sejam investigadas dentro do contexto de suas ações (BARCELOS, 2001). Assim, foram

selecionados alguns excertos das entrevistas, no intuito de compreender as crenças, expectativas e ações desses alunos.

O questionário utilizado nesse estudo envolveu questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita, enviadas por *e-mail* para os participantes. Além deste questionário, outro foi enviado para saber o grau de escolaridade do entrevistado, se ele fala outras línguas estrangeiras, se utiliza o inglês no ambiente de trabalho, entre outras... (ver Anexo B).

Embora sejam fáceis de aplicar, os questionários requerem muito tempo e cuidado para sua elaboração. Questões como nível de linguagem, conhecimento dos informantes, brevidade e clareza nas respostas e extensão do instrumento foram cuidadosamente elaboradas pela pesquisadora.

Burns (1999) recomenda inclusive que o questionário seja pilotado anteriormente para que qualquer ambiguidade ou falta de compreensão possa ser solucionada antes da aplicação definitiva, assim como foi feito no presente estudo, que transformou esse projeto piloto no trabalho original.

Para Vieira-Abrahão (2006), os questionários construídos com itens abertos, como o desta pesquisa, têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados e, conseqüentemente, essas perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

Após o questionário, a entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados, pela flexibilidade na aplicação e para a comprovação e esclarecimento das respostas referentes aos questionários. Na visão de Santos (2005), a entrevista é uma técnica flexível de obtenção de informações, tanto numa perspectiva quantitativa quanto qualitativa, ou ambas. O instrumento 'entrevista', para esse autor, requer um bom planejamento prévio e habilidade do entrevistador, objetivando seguir um roteiro de indagações, com possibilidades de introduzir variações que se fizerem necessárias durante sua aplicação.

Para Santos (2005), existem várias modalidades de entrevista: individual, em grupo, informal aberta, estruturada fechada, entre outras. Para este estudo, foi escolhida a informal aberta, considerada quase uma conversa, porém focada em um tema específico.

Além do questionário e das entrevistas, a técnica da observação participante também foi utilizada neste estudo. Os alunos observados e entrevistados estão no

mínimo há um ano fazendo aulas particulares com a professora e entrevistadora da pesquisa. De acordo com Cruz Neto (2002), essa técnica se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Nas palavras desse autor, essa técnica é importante, pois possibilita a captação de uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, visto que os participantes do estudo, quando observados na própria realidade, transmitem o que há de mais misterioso e evasivo na vida real.

Resumindo, os dois instrumentos utilizados nesta pesquisa foram um questionário e entrevistas. Os questionários, com questões pré-determinadas, apresentadas de forma escrita, foram enviados por *e-mail*, de uma maneira bastante informal para que os entrevistados se sentissem à vontade para responder o que realmente pensavam sobre o assunto abordado. As questões foram abertas para que pudessem ser exploradas ao máximo as percepções pessoais, crenças e opiniões dos estudantes.

A maioria dos entrevistados respondeu quase que instantaneamente, e provavelmente foram espontâneos, pois foram deixados bem à vontade, sendo informados para responderem o que realmente pensavam e o que viesse em mente primeiro. Os entrevistados foram informados que, depois deste pequeno questionário seriam entrevistados pessoalmente para que pudessem explicar melhor suas respostas enviadas por *e-mail*.

A seguir, as questões que foram enviadas por *e-mail*:

- 1) Por que achas importante saber inglês nos dias de hoje?
- 2) Quais as razões pessoais que te levaram a estudar o idioma?
- 3) Qual a melhor forma ou metodologia para aprender uma segunda língua?

Na segunda parte da coleta de dados, foram feitas as entrevistas, gravadas em áudio e logo após transcritas, segundo as convenções de transcrição abaixo, adaptadas de convenções de transcrição da Análise da Conversa, como, por exemplo, Sell (2008):

- (...) pausa grande entre enunciados
- (.) pausa pequena entre enunciados
- (( )) prolongamento do som

PALAVRA fala em volume alto

Palavra ênfase dada pelo volume de voz

- ( ) descrições produzidas pelo pesquisador

Nas entrevistas abertas, as perguntas foram feitas baseadas nas respostas dos estudantes enviadas por *e-mail*. As entrevistas aconteceram no local de aula e antes do início das atividades do dia.

### 3.3 OS PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo são 4 alunos da pesquisadora, que têm aulas particulares de inglês por diferentes motivos. A partir das respostas ao questionário via *e-mail* e dos esclarecimentos na entrevista aberta, ficou claro que, por diversas razões, as crenças e objetivos de cada um ficam também evidenciados, seja para ganhar aumento de salário, para viagens, ou até mesmo pelo *status* que acreditam que estudar uma segunda língua nos dias de hoje representa.

Os participantes da pesquisa são adultos com idades que variam de 30 a 60 anos. Três deles é de classe média ou classe média alta e já estudaram inglês no colégio e/ou também em cursos livres.

A banca de qualificação deste trabalho sugeriu que fosse aplicado um teste que comprovasse o nível de inglês dos entrevistados como o *Test of English for International Communication* (TOEIC), um teste de inglês que mede a habilidade de um falante não-nativo de inglês e examina o uso do inglês em ambiente de negócios. O teste é reconhecido mundialmente, utilizado por milhões de pessoas, porém nem todos os entrevistados da presente pesquisa têm um nível intermediário-avançado, como exige o exame TOEIC. Além disso, o teste leva em torno de três horas para ser feito e as aulas particulares que os entrevistados frequentam têm duração de uma hora, tornando ainda mais difícil sua aplicação. A alternativa que a

pesquisadora encontrou foi acessar o *site* da escola de inglês *Cultura Inglesa*<sup>5</sup>, de Porto Alegre, no qual o teste está disponibilizado para que indivíduos que desejam ingressar na escola o façam e, dessa forma, são avaliados e direcionados para a sala de aula com o respectivo nível. O teste *online* é bastante gramatical, por isso, para complementar a avaliação, a pesquisadora usou uma parte da seção de compreensão auditiva da prova do TOEIC, sendo essa parte razoável para os quatro entrevistados, que têm mais facilidade para entender o inglês do que propriamente dominar a gramática, falar e escrever.

Todos os alunos foram consultados e alertados de que estariam participando de uma pesquisa científica quando responderam ao questionário escrito, a entrevista gravada em áudio e a avaliação de nível através dos testes relatados acima, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo C). Primeiramente, foram enviadas as questões por *e-mail* e, mais tarde, gravadas as entrevistas baseadas nas respostas dos alunos, também enviadas por e-mail.

Foram entrevistados sete alunos, mas, para uma análise mais profunda e detalhada, foram escolhidos somente quatro indivíduos aleatoriamente para constar na presente pesquisa. Cada um, com suas particularidades, colaborou com a pesquisa a sua maneira, uns com respostas mais longas, outros nem tanto, mas em todos os casos ficou evidenciado que as crenças estiveram presentes e foi possível desenvolver a analisar esses dados para a pesquisa.

Encerra-se assim a seção que descreve a coleta de dados e os 4 participantes do estudo para dar início à análise dos dados coletados de quatro estudantes de aulas particulares de inglês. Alguns excertos foram selecionados para que se possam observar melhor as crenças desses indivíduos em relação ao aprendizado de línguas.

---

<sup>5</sup> <http://www.culturainglesa.net>

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados gerados nas entrevistas, questionários e observação participante, segundo o referencial teórico apresentado no capítulo primeiro.

O primeiro entrevistado foi Arthur<sup>6</sup>, brasileiro, casado, 34 anos, classe média alta, formado em Administração de Empresas e também pós-graduado em marketing. Trabalha em uma multinacional como gerente da filial. A íntegra das entrevistas encontra-se no Anexo B.

### Arthur

Arthur fez o teste *online* da escola de inglês *Cultura Inglesa* e foi surpreendentemente classificado como básico; no teste de compreensão auditiva do TOEIC, ele acertou 12 de 40 questões. O que se pôde perceber é que o aluno estava sem muita paciência para realizar o teste, relatou em aulas anteriores em que foi solicitado a fazer o mesmo. Depois de ver o resultado do teste, Arthur *explicitou* que ele “nunca mais tinha estudado gramática” e estava focando na conversação e compreensão auditiva nos últimos tempos. Coincidentemente, o que se pôde perceber é mais uma crença de Arthur se confirmando em sua fala ‘informal’, ou seja, a de que é preciso ‘saber a gramática da língua’. Muitas vezes enfatiza, durante as aulas e em conversas informais, que acha extremamente necessário o domínio da gramática para falar uma língua estrangeira fluentemente e que precisa disso. Porém, não tem demonstrado muito empenho em seus estudos.

Durante a entrevista, Arthur foi bastante assertivo em suas respostas e afirmações, mas se contradisse em alguns momentos em que foi feita a comparação entre o que ele diz e os fatos relatados por ele durante as aulas, em conversas informais. Afirmou várias vezes ser impossível trabalhar em uma multinacional sem saber falar inglês:

---

<sup>6</sup> Os nomes dos participantes deste estudo são fictícios

Excerto 1

Arthur: IMPOSSÍVEL. Porque todas as regras, normas e diretrizes vêm da matriz,(...) que no caso a maioria das multinacionais ou são Europeias ou Americanas, e essas orientações vêm tudo na língua inglesa.

Entrevistador: Ahã (concorda)

Arthur: ... E muitos dos relatórios eles solicitam que tu envie em inglês.

Entrevistador: E se tu não souberes inglês tu não podes trabalhar?

Arthur: NÃO, tanto é que hoje é PRÉ-requisito pra tu entrar numa multinacional tu saber o inglês, se não tu não entra, nem entra na empresa, não é nem contratado.

Arthur já havia comentado em aulas anteriores sobre seu emprego, no início da carreira, em uma das maiores empresas de *software* do mundo. Contou que não falava quase nada de inglês na época, mas conseguiu entrar na empresa, viajar para o exterior a trabalho e ser promovido. Afirmou que conseguiu “se virar” na entrevista de recrutamento e seleção e prometeu à entrevistadora que melhoraria seu inglês fazendo aulas particulares e estudando nas horas vagas. Fica clara a contradição quando se compara o que foi dito pelo aluno na entrevista ao que ele realmente vivenciou e relatou em aulas anteriores e também no questionário de questões pessoais que se encontra no Anexo D.

O que se percebe claramente é que há uma contradição entre o que se diz sobre a exigência de conhecimento/competência em inglês e o que de fato ocorre. Aparentemente, Arthur é capaz de exibir estratégias comunicativas que, de alguma forma, conseguem o alinhamento do outro interagente na construção de significado. Também fica evidente que o que Arthur reporta é uma reprodução do discurso vigente sobre a importância do inglês.

Por fim, subjacente à fala aqui analisada, percebem-se as crenças deste aluno quanto à importância do inglês nos dias de hoje em termos profissionais e também sociais. Provavelmente, ele atribui grande valor ao inglês por ser um discurso ligado a fatores históricos e sociais.

Desses fatores históricos e sociais, Rosa (2003, p. 63) afirma que, apesar da lógica econômica ter passado por uma transformação, em nível do discurso foram mantidos as falas sobre a “relação imaginária entre qualificação e empregabilidade”. Segundo a autora, esse discurso foi criado pelo Toyotismo<sup>7</sup>, que defende o novo tipo de funcionário, aquele que possui diversos tipos de conhecimentos para poder desenvolver tarefas múltiplas e variadas.

<sup>7</sup> Modo de organização da produção capitalista que se desenvolveu a partir da globalização do capitalismo na década de 1950 (CAGNAN, 2008, p. 82).

Segundo Rosa (2003), um dos fatos que explicam a importância de se falar inglês para o mercado de trabalho é a mundialização do capital. Pennycook (1994) corrobora essa percepção quando avalia que o inglês passou a ser a língua predominante nas relações econômicas, o que levou o mercado de trabalho a exigí-la.

Em outro momento da entrevista, Arthur afirma que, se algum estrangeiro quiser abrir um negócio na China, o mesmo não conseguirá se não souber falar inglês, e disse que no mínimo mandarim o indivíduo deverá conhecer. Com essa avaliação, Arthur inicialmente confirma a crença de que de fato a língua inglesa é uma língua dos negócios e, portanto, conhecida por todos, até mesmo na China. Com essa afirmação, fica evidenciado também que Arthur não tem muita certeza sobre o que se passa na China, do ponto de vista da comunicação entre chineses e estrangeiros, já que imediatamente menciona que é necessário ao menos falar mandarim.

#### Excerto 2

Entrevistador: Ok, então, no caso, assim,(...) se eu quiser abrir um negócio na China, por exemplo, se eu não souber falar inglês, eu não vou conseguir (...)

Arthur: Não, tem que pelo menos falar o (( )) mandarim, que é a língua oficial da China.

Entrevistador: Ah, o mandarim! Mas não o inglês!?

Arthur: Não o Inglês !

Entrevistador: Mas é que a gente está falando da língua inglesa!

Arthur: É que o inglês é (( )), digamos assim, a língua padrão que tu podes falar ou com um Espanhol, ou com um Inglês ou com um Americano, ou com um Australiano, NÉ?(...) É uma língua que é utilizada universalmente como, (...) um padrão de comunicação.

Percebe-se claramente no excerto 2 uma contradição sobre a relevância mundial da língua inglesa como língua internacional. No caso da China, como exemplificado por Arthur, deve-se conhecer a língua local, em oposição à crença geral e corroborada por ele de que é impossível fazer negócios em países estrangeiros sem ter o domínio da língua inglesa, pois, para o aluno, a ideia da necessidade do inglês nos dias de hoje já está completamente internalizada. Essa ideia de que em qualquer canto do planeta é possível encontrar alguém que fale inglês é comum entre os colonizadores (RAJAGOPALAN, 2003). Arthur já construiu mentalmente representações e crenças sobre o assunto que guiam seus pensamentos e dificilmente mudará sua opinião. Sigel (*apud* PAJARES,1992, p.



203) afirma que crenças “são representações individuais da realidade que têm validade suficiente, verdade ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento do indivíduo”.

Da mesma forma, Williams e Burden (*apud* PAJARES, 1992) afirmam que as crenças tendem a ser culturalmente limitadas e são formadas no início da vida. São resistentes a mudanças e estão relacionadas ao que pensamos, conhecemos. Na fala de Arthur, é possível também constatar o conceito de Peirce (*apud* BARCELOS, BATISTA e ANDRADE, 2004, p. 129), que afirma: “crenças são ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.

A partir de seus valores e do discurso oficial incorporado, Arthur faz aulas de inglês duas vezes por semana, mesmo não o usando regularmente na multinacional em que trabalha. Como professora há mais de três anos do Arthur, pude perceber que ele frequenta as aulas movido pela crença da essencialidade do inglês nos dias de hoje. Porém, Arthur não demonstra estar motivado o suficiente no sentido de buscar autonomia para melhorar sua competência, manifestando iniciativa para atividades extraclasse, considerando a grande importância que ele manifesta à questão. Percebo que Arthur frequenta as aulas movido por uma crença de que é importantíssimo estar em contato ou estudando a língua inglesa. Isto porque ele acredita que frequentando as aulas ele fará com que sua competência alcance melhor status.

No entanto, não é possível perceber um progresso relevante em seu conhecimento e competência na língua inglesa. Ele simplesmente frequenta as aulas, promete que trará dúvidas ou algo escrito, como uma redação, mas isso não acontece. O aprendizado dele se limita a cumprir um horário de duas horas aula por semana, realizando as atividades que lhe são solicitadas na oportunidade.

Tal atitude nos remete à análise de Pajares (1992): as crenças são normalmente inferidas no modo pelo qual as pessoas se comportam, ao invés do que elas dizem acreditar. Este fato é claro no comportamento de Arthur, pois em seu discurso ele traz uma ideia pronta que ele criou em seu meio social, mas na prática age diferentemente.

Percebe-se que a frequência nas aulas de inglês é um tipo de investimento motivado pela crença de que, através do inglês, ele poderá adquirir uma gama de recursos materiais e simbólicos também. Norton (2000) afirma que recursos

simbólicos constituem meios tais como educação e amizade e os materiais, no entanto, incluem bens de capital, imóveis e dinheiro. Segundo a autora, o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz, um retorno capaz de facilitar o acesso a recursos ainda não disponíveis.

No caso do Arthur, nota-se que o saber inglês significa uma *segurança* ou *uma carta na manga*. Se um dia ele perder o atual emprego, especialmente nos dias de hoje, “com a crise financeira atual”, ou quiser trocar de empresa, irá precisar do inglês para ser recolocado em uma multinacional ou em alguma empresa com o mesmo porte da atual.

Para Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências.

Nota-se que Arthur confirma a observação de Norton Pierce (1995) quando diz que o investimento ou a noção de investimento consiste em uma tentativa de capturar a relação entre o aprendiz da língua e o mundo social mutável. Para a autora, o investimento na língua alvo consiste também num investimento na identidade social do aprendiz, pois, ao estudar a LE que considera importante, o aprendiz está constantemente organizando e reorganizando a consciência de quem ele é e de como ele se relaciona com o mundo social.

Da mesma forma que o aluno afirma a importância da língua inglesa no mercado de trabalho, ele se refere à importância do conhecimento desta em viagens ao exterior e para *navegar* na internet:

#### Excerto 3

Entrevistador: Ok, no teu questionário tu escreveu que, (...) como fatores pessoais, o inglês é necessário para “viajar e navegar na internet”. Tu tens alguma experiência para me contar que tu foi para o exterior e se tu não tivesses o (...) inglês fluente assim como tu tens, tu teria tido alguma dificuldade?

Arthur: Sim, tenho DIVERSAS experiências pra te dizer. Eu fui para a Europa, e na Europa se tu não sabe inglês, tu não consegue ir para o aeroporto, não consegue perguntar onde fica determinado endereço, onde fica determinado ponto turístico.

Entrevistador: Mas o inglês precisa ser fluente?

Arthur: Não necessariamente, não precisa ser fluente, mas tem que saber o básico pelo menos. (...) Nos Estados Unidos a mesma coisa! Eu tive que alugar carro, parei em hotéis, perguntei onde ficava (...) as informações para chegar em determinado lugar, para assinar o contrato de aluguel do

carro, para saber o quarto do hotel que eu tinha reservado. TUDO tem que saber inglês!

Entrevistador: O que tu me dizes das pessoas que não falam inglês e viajam também?

Arthur: Tem muuuuuuito mais dificuldade, MUITO mais dificuldade. Muitas vezes a viagem que era para ser um lazer acaba se tornando um *stress* porque não conseguem se comunicar (...) e (( )) no fim, ainda, muitas vezes acabam aceitando coisas erradas, indo para lugares errado, ou comendo a comida errada por que não conseguiu se expressar, por que não conseguiu ãããh, dizer exatamente o que queria.

Além do imaginário existente sobre a relação entre a língua inglesa e a empregabilidade, neste terceiro excerto nota-se como Arthur percebe seu mundo e seus fenômenos. Ele teve oportunidades de viajar para o exterior como turista fluente na língua, mas ao mesmo tempo não consegue ver as possibilidades de comunicação e realização das pessoas que não têm essa fluência e também viajam e acessam a internet sem o uso da língua inglesa.

Durante toda entrevista, tanto na escrita como na gravada, assim como nas observações feitas por Arthur durante as aulas de conversação, o aluno se mostrou irredutível quanto à importância do inglês, tanto no cotidiano quanto em viagens, e principalmente no trabalho.

Na última parte da entrevista, as razões pessoais que levam Arthur a estudar o idioma servem para confirmar suas crenças e observar que estas não mudaram depois dos questionários, conversas e comentários da professora. Confirma o que pressupõe Rokeach (1968) na dissertação de Kudiess (2005), quando diz que as crenças diferem em intensidade e poder, variam dentro de uma dimensão central periférica e, quanto mais central for esta crença, mais ela resistirá à mudança. Kudiess (2005) da mesma forma enfatiza que dificilmente as crenças são substituídas, a menos que sejam provadas insatisfatórias. Para Posner *et al.* (1982), é pela assimilação que novas informações são incorporadas dentro das crenças já existentes, e a acomodação acontece quando a nova informação não pode ser assimilada ou o indivíduo não está aberto a novas ideias e crenças.

Excerto 4:

Entrevistador: E para ti, assim, pessoalmente (...) Quais as razões que te levaram a estudar, ou melhor,(...) continuar estudando inglês?

Arthur: Porque hoje, praticamente TUDO, gira em torno do inglês. Tudo. Se eu quiser ir na internet e fazer uma pesquisa de um determinado assunto, se eu quiser pegar as ÚLTIMAS novidades, notícias, sobre determinado assunto eu tenho que fazer pesquisa em inglês (...) Se eu quiser mexer em determinado *software* ele só tem em inglês.

Determinados manuais de produtos e equipamentos a maioria vem em inglês.

Entrevistador: Então essas são as razões, os motivos pelos quais continuas estudando inglês?

Arthur: SIM, para isso, e pela questão profissional.

Além de confirmar os dados extremamente positivos em relação à necessidade do inglês nos dias de hoje, ele se contradiz com suas necessidades práticas, uma vez que enfatiza a importância da gramática, mas não faz nada em relação a ela. O aluno demonstra bastante ansiedade por essa prática nos momentos de *speaking* e *listening* durante as aulas. Arthur tem muitas dificuldades de pronúncia, fala devagar, mas tem um vocabulário bastante amplo. Falta prática na fala, mas ele não consegue ver a necessidade de praticar mais a fala, pois acredita ser algum problema relativo a seu conhecimento gramatical.

Atualmente, Arthur está estudando para a certificação TOEFEL, que, no caso dele, não faria diferença alguma em sua vida profissional e muito menos em seu dia a dia, ao menos no presente momento. Nota-se, portanto, uma crença social sobre a importância de certificados e títulos, da antiga ideia de que aprender um idioma é saber gramática, memorizar vocabulário e repetir expressões e palavras. Arthur desconhece, ou não leva em consideração que, conforme Nation e Waring (1997), o vocabulário é somente um componente, uma parte das habilidades para se falar uma LE. Temos que saber e treinar também a leitura, a fala e a escuta, pois ser fluente em uma segunda língua é dominar bem essas habilidades e saber usá-las em situações do dia a dia (SCRIVENER, 1994). No caso de Arthur, pelo seu contexto e por suas necessidades imediatas, as habilidades mais necessárias seriam o *listening* e o *speaking* e, como consequência, um reforço com aulas mais voltadas a aspectos gramaticais, mas não as aulas tradicionais de antigamente, que é a ideia que Arthur tem em mente e acredita ser necessária para ele.

Essa crença social de Arthur vem de meados do século XVIII, quando era exigida a memorização de tempos verbais e regras gramaticais e pouco se falava em comunicação. Apesar de várias tentativas e explicações sobre a importância e necessidade de aulas de conversação, ao final da coleta de dados para este trabalho, o aluno manteve a crença de que o aprendizado de uma segunda língua se faz através e principalmente das regras gramaticais.

## Ricardo

O segundo entrevistado foi Ricardo, brasileiro, casado, 43 anos, classe média baixa, formado em Administração de Empresas. No teste escrito *online* de nível do curso *Cultura Inglesa*, seu nível foi classificado como intermediário-avançado. No teste de compreensão auditiva do TOEIC, acertou 18 das quarenta questões. Trabalha em uma multinacional na área da aviação há dezoito anos. Já trocou várias vezes de função dentro da empresa, mas nunca precisou usar o inglês diretamente, a não ser nos últimos seis meses em que foi transferido para a área de vendas internacionais. Sempre gostou de estudar línguas e, quando a empresa colaborava pagando seus estudos, Ricardo, além de inglês, estudava espanhol e também francês.

Sempre se mostrou apaixonado por línguas, mas relatou durante as aulas que o inglês não é seu idioma favorito e sim o espanhol, mas que estuda o inglês por uma exigência do mercado de trabalho. Ricardo, conforme pesquisado por Pennycook (1994), afirma ser o inglês um elemento facilitador ou até restritivo no mercado de trabalho. Não se mostrou tão irredutível quanto às suas crenças relacionadas à necessidade do inglês no mercado de trabalho, como fez Arthur, o primeiro entrevistado, mas o considera bastante necessário:

Excerto 5:

Entrevistador: Na tua primeira resposta, tu colocou que (...), que nos dias de hoje, para qualquer tipo de emprego, falar um idioma estrangeiro já é um exigência, o inglês ainda é a linguagem universal para negócios.(.) O que tu quis dizer com isso? Tu achas que o inglês é super, super necessário de qualquer maneira?

Ricardo: (...) Não é SUPER necessário, mas é exigido (.), não é que tu tenha, tu não precisa falar inglês ou ESPANHOL para qualquer coisa, mas qualquer emprego que tu vai hoje é desejável o inglês, (.) inglês(.) é quase que fundamental (.) desejável é o espanhol. Até pra ser escriturário na Caixa Federal exigiram provas de inglês. Então, eu não digo que precisa, mas hoje o mercado exige, POR QUÊ? (.) Exatamente eu não sei. Talvez para ser mais um diferencial, já que hoje em dia é tão complicado, então passou a dizer como se diz na "ignorância", um *plus* a mais. Passou a ser esse *plus*.

A crença de Ricardo, no momento em que diz que o inglês é "exigido" remete ao momento histórico e econômico em que vivemos, que sustenta a imagem da língua inglesa como uma senha de acesso ao mundo globalizado. Alvarez (*apud* ROSA, 2003) afirma que as atitudes dos jovens brasileiros frente às línguas refletem

muito bem a situação dominante em seu país do ponto de vista político e econômico. O autor cita o caso do Brasil, um país cercado por países de língua espanhola, e mesmo assim os jovens não se mostram tão interessados nessa língua como o fazem com a língua inglesa. De fato, esse é um fenômeno conhecido, pois quanto maior o poder econômico de um país, maior sua expansão linguística. Na época em que o latim era a base da maioria das línguas europeias, era porque o Império Romano era a grande potência da época. Dessa forma, num período em que os Estados Unidos se firmam como potência número um do mundo, é natural que seu idioma adquira essa força, não apenas no Brasil, mas também em países ricos da Europa e alguns pobres como os da África.

Ricardo é uma exceção por gostar da língua espanhola e nela ser fluente, e investir na língua inglesa, na qual também é fluente. Mesmo sem condições financeiras muito boas, o aluno investe em algo de pouco uso no seu dia a dia, pois nem mesmo em viagens ao exterior esse investimento é aproveitado.

Segundo Ricardo, o estudo de línguas, é muito mais um prazer do que uma necessidade. Atualmente, este faz aulas particulares duas vezes por semana e quer focar na conversação. É um aluno assíduo, dedicado e que aprendeu a falar inglês sem ter morado em “país estrangeiro”, como mostram muitas crenças de alunos e alguns professores, segundo os quais só se aprende o idioma morando em país estrangeiro onde se fala tal língua. O inglês deste aluno provém do seu *amor* por línguas, pela atenção que tem ao insumo autêntico da língua ao qual está exposto quando assiste a filmes, ouve músicas e pela dedicação em todos os cursos de inglês que já frequentou.

Gardner e Lambert (*apud* NORTON, 2000) discorrem sobre dois tipos de motivação para o aprendizado de línguas: a motivação instrumental e a integrativa. A primeira refere-se ao desejo que os aprendizes de língua têm para aprender por diferentes motivos e propósitos, como um emprego, e a motivação integrativa se refere ao desejo de aprender uma língua para se integrar e fazer parte de uma comunidade específica. No caso de Ricardo, podemos até inseri-lo na segunda definição de motivação, pois para ele parece ser importante saber, ou ao menos mostrar aos colegas e sociedade que é fluente em mais de duas línguas; pode ser uma questão de autoestima e *status*, é um investimento (NORTON, 2002) na própria identidade.

A fluência na língua, de alguma forma, agrega um valor a quem Ricardo se avalia ser. Relatou durante as aulas que, quando estrangeiros visitam a empresa onde trabalha, é um dos primeiros a abordá-los para conversar e praticar seu inglês. Também disse que, por suas tarefas serem repetitivas e entediantes na atual posição que ocupa na empresa, quando surgem oportunidades de usar o idioma, seja de uma maneira informal ou para ajudar um colega, ele está sempre atento e motivado a participar.

O conceito de investimento para Norton (2000) sinaliza a relação social e historicamente construída pelos aprendizes e a língua foco e o desejo ambivalente de aprender e praticar a mesma. Apesar de não transparecer nas respostas e na maneira de lidar com o aprendizado de inglês, é provável que, inconscientemente, Ricardo invista no inglês devido a alguma crença que não soube explicitar durante a entrevista. Barcelos (2006, p. 19) afirma que “as crenças não estão dentro de nossas mentes como um estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, etc...”.

Por outro lado, Norton (2000) considera os recursos simbólicos e materiais nos quais os indivíduos investem quando aprendem outras línguas que não a materna. Segundo a autora, a intenção desses aprendizes é adquirir recursos simbólicos ou materiais, ou ambos. Ao mesmo tempo, a autora afirma que investir em uma segunda língua é investir na própria identidade que está sempre mudando através do tempo e com o contato social.

Norton (2000) argumenta que o investimento em uma língua estrangeira é complexo, contraditório e está sempre em um fluxo constante. O que se pode notar nas ações de Ricardo é que ele não está somente trocando informações com seus colegas e amigos, quando pratica ou usa a língua foco, ele está também organizando e reorganizando quem ele realmente é, ou seja, definindo sua identidade e como ele se relaciona com a sociedade (NORTON, 2000).

Friedrich (2001) afirma que o inglês é usado como uma linguagem *link*, isto é, que através dela, uma vez considerada a “língua universal”, as pessoas geralmente fazem negócios, já que na atualidade é considerada uma língua *coringa* e de bastante prestígio social. No trecho abaixo, nota-se como o inglês para os negócios é lembrado pelo aluno, que não tem como principal motivo usar o idioma na empresa em que trabalha. Sua crença, mesmo que não explicitando diretamente, relaciona o inglês à facilidade de fazer negócios.

Excerto 6:

Entrevistador: Ok, mas em termos gerais, por que o inglês passou a ser tão importante, não para ti, mas de uma maneira geral. Pois acho que não ficou bem claro na tua resposta por *e-mail*.

Ricardo: O inglês é importante porque (...), 1. ainda é a língua dos negócios, isso é o principal, 2. de maneira geral, todo o mundo fala inglês, até mesmo por ser uma língua muito usada nos negócios, em todos os lugares que tu fores hoje, VAIS encontrar alguém que fale o inglês, então facilita tudo e MUITO. França, Holanda, Bélgica, Noruega, qualquer lugar, tu pode não saber falar a língua local, mas ALGUÉM vai ter a noção do inglês, então é mais fácil tu te comunicares em qualquer lugar.

Entrevistador: Ahã,(.) e se tu não souberes inglês?

Ricardo: Vai ter que partir para a mímica e aí tu vai depender da boa vontade do outro. Às vezes, só pelo fato de tu tentares falar o inglês, a pessoa já se põe mais à vontade, tá, ele não fala meu idioma mas (...) a gente tem alguma coisa que pode nos aproximar. Eu acho que as pessoas gostam. Eu particularmente gosto de saber que eu tenho condições, que eu posso falar um terceiro, quarto idioma. (...) Dá uma satisfação. (...) Quando tu ajuda alguém (.) fora do teu idioma, eu acho isso daí legal! E a língua mais comum (.) é o inglês.

A explicitação do discurso sobre o *World English* que Ricardo faz corrobora as observações de Rajagopalan (2004) segundo o qual esse é o inglês que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes países. No entanto, conforme reportado por Fouché (2008), a questão da Noruega, hoje, na qual a língua inglesa tornou-se mais importante que a língua materna, é um problema de direitos linguísticos que merece um olhar mais crítico, ausente na declaração de Ricardo.

A situação da Noruega não se repete no caso do Brasil, por exemplo. Para Friedrich (2000), o aspecto mais interessante da função interpessoal do inglês no Brasil é que essa língua é conhecida e considerada como o símbolo do elitismo. Kachru (*apud* FRIEDRICH, 2000) considera essa atitude social relacionada ao inglês a principal razão pela qual as pessoas dos mais diversos lugares do mundo estudam inglês. Em uma de suas pesquisas, Friedrich (2000) mostrou que a maioria dos alunos de uma escola particular de São Paulo, entre outras conclusões, acredita que quem sabe inglês tem mais oportunidades de emprego e vantagens em áreas de estudo. Além disso, Ricardo mostrou que falar inglês é bom para sua autoestima e provavelmente considera o inglês um símbolo da modernização (FRIEDRICH, 2000).

Ricardo também mostrou na entrevista, que as crenças podem ser mudadas ou que mudam com o contato social ou o tempo pois, no início da entrevista, falou da grande importância do inglês e, no final, após os questionamentos da professora



e pesquisadora, não foi tão assertivo em relação à essencialidade do inglês quando se viaja para o exterior:

Excerto7:

Entrevistador: E em alguma experiência no exterior, de viagem, que tu foi para os Estados Unidos, Europa, como foi por lá, e me diz se tu achas que se tu não soubesse o básico tu conseguirias te virar numa boa?

Ricardo: Depende onde tu vais, (...) depende. Estados Unidos, hoje em dia, muita gente fala espanhol (.), então Nova Iorque tu fala espanhol, Los Angeles tu falas espanhol, São Francisco não. Não vi ninguém falando espanhol lá. Mas, então depende de onde tu vais. Mas pensando bem, podemos viajar sem o inglês! Hahahaah

Entrevistador: Não necessariamente precisas dominar o inglês.

Ricardo: Não necessariamente. Claro, tu vai, por exemplo, pra França (.) França não gosta, não gostava, mudaram. (.) Não gostava de falar o inglês, então se tu perguntasse alguma coisa para eles em inglês, eles te respondiam em francês. Então era preferível tu falar um francês “arresado” do que tentar falar inglês. Então, depende, depende muito. União Soviética, na União Soviética se fala espanhol bem. Muita gente fala espanhol na União Soviética.

## Camila

A terceira entrevistada foi Camila, brasileira, solteira, classe média alta, formada em Direito e especializada em Direito Civil. Camila trabalha em um escritório de advocacia e não usa o inglês em sua profissão. Sua primeira afirmação na entrevista, justificando sua opinião sobre a importância da língua inglesa no cotidiano e na cultura geral, parece estar apoiada no discurso naturalizado de que estamos cercados pela língua inglesa: “ela tá muito integrada ao nosso país, à nossa sociedade”, seja através de filmes (no entanto todos eles são dublados ou têm legenda), livros (os *best sellers* em geral são traduzidos para o português), alimentação e música.

Conforme Rajagopalan (2004), em relação à música, nem sempre é relevante entender a letra, especialmente a música contemporânea. Quanto à alimentação, mesmo nos Estados Unidos, as multinacionais de *fast food* utilizam números para identificar os produtos e facilitar a compra, ou seja, não é necessário falar inglês para isso. Em resumo, fica evidenciado que, na verdade, o que nos cerca são valores de consumo que independem da proficiência na língua (RAJAGOPALAN, 2004). Portanto, para nenhuma das situações citadas nesse segmento é necessário que se fale inglês para construir significado sobre o que está acontecendo.

Em relação à afirmação de que o conhecimento do inglês possibilita uma comunicação em praticamente qualquer lugar do mundo, Camila também reproduz um discurso instituído sobre a universalidade da língua inglesa. Ela cita como exemplo a Índia, a Itália, o Japão e a Alemanha como inacessíveis a qualquer pessoa que só fale Português, pois teria problemas de comunicação. Mais uma vez, o que Camila reproduz é uma forma mais ou menos aceita de avaliar esses países como sendo bilíngues quando, na verdade, isso só acontece em algumas instâncias, especialmente na área de negócios, científica e turística, nas quais é possível encontrar falantes competentes de inglês para essas finalidades específicas.

O que se percebe em Camila são discursos prontos, dos quais não há uma reflexão nem comprovação empírica. Da mesma forma, a China e a França também ficam incluídas nesse discurso pela experiência pessoal. Segundo ela, o vendedor de cachorro-quente, na França, também fala inglês.

Corroborando essa naturalização de um discurso oficial, Camila insiste que “alguma mínima noção de inglês a grande maioria das pessoas tem”, reproduzindo o discurso da elite, que, de fato, detém alguma mínima noção de inglês.

As razões que Camila elenca para estudar o idioma mais uma vez repetem um discurso estabelecido que enfatiza a relevância “para poder viajar e se comunicar no mundo inteiro”. Por fim, Camila argumenta a importância do inglês para o trabalho, mas ressalta que só é necessário se a empresa for uma multinacional. Segundo ela, “tendo inglês fluente isto vai facilitar para eu entrar numa multinacional”.

Confirmando a avaliação e não necessidade de inglês para as interações que Camila vivencia hoje, ela confirma que não usa inglês no emprego atual, afirmando: “no trabalho eu não uso, não utilizo, a não ser em pesquisas da internet, que eu consigo achar em artigos em português”.

Camila teve respostas e atitudes bastante positivas em relação à língua inglesa, isto é, um discurso *pronto* e intenso sobre a necessidade de saber ou falar a mesma. Fica evidenciado, conforme Wood (*apud* Barcelos, 2005), que o comportamento nem sempre corresponde a suas crenças verbalizadas e, muitas vezes, esse comportamento torna-se uma rotina inconsciente em que o indivíduo não está ciente de certas condutas que foram internalizadas previamente. Foi o caso de Camila, a qual acredita que o uso da língua inglesa seja essencial e básico

nos dias de hoje, porém ela não se dedica o quanto deveria se comparado ao seu discurso. Aparentemente, Camila acredita que o esforço de ensinar deve ser do professor e não se compromete com o processo de desenvolver a autonomia que caracteriza o bom aprendiz.

O que pôde ser observado durante as aulas foi que a aluna as frequenta por *status*, para se sentir inserida no grupo dos que *falam inglês*, independentemente de ser fluente ou não ou de realmente precisar do inglês para suas viagens de turismo ao exterior ou para conversar com conhecidos estrangeiros que encontra esporadicamente. Para Camila, é suficiente saber formular algumas palavras e expressões em inglês que evidenciem sua condição de classe social dominante. O conhecimento da língua, assim, fica associado ao capital simbólico que representa para sua identidade.

### **Sandra**

A quarta entrevistada foi Sandra, uma profissional com mestrado em educação, é considerada uma das maiores especialistas em casos de dislexia no Brasil. Separada, sem filhos e de classe média, Sandra trabalha com crianças em seu consultório pedagógico e em escolas particulares como fonoaudióloga e psicopedagoga. Não usa o inglês diretamente em sua profissão, no entanto, lê artigos em inglês e viaja frequentemente para o exterior a turismo. No teste de classificação, Sandra atingiu o nível intermediário avançado na prova *online* e acertou 12 questões de 40, no teste de compreensão auditiva.

A entrevistada afirma primeiramente que o inglês é realmente uma das línguas mais faladas do mundo, e que “a gente precisa dela”, principalmente para viajar e se comunicar em países estrangeiros. Até este ponto, suas afirmações se assemelham às dos outros entrevistados que têm o mesmo discurso de que nos dias de hoje é fundamental o domínio da língua inglesa. Além disso, Sandra acredita na importância deste conhecimento para seus estudos e, em geral, para o sucesso profissional dos indivíduos.

Excerto 8:

Sandra: Eu acho que o inglês é uma das línguas mais faladas do mundo e a gente precisa (...) assim, PRINCipalmente assim, para viajar, para a gente poder se comunicar em viagens (...) né? Que é uma coisa que eu gosto muito, né. (...) Mas fundamentalmente para estudar, para melhorar sua profissão, entende. Eu acho que é isso. É uma língua falada em praticamente todo mundo, então eu acho MUITO importante. Abre um leque de oportunidades muito grande assim (...), profissionais assim (...), profissionais. E também pelo uso do computador agora, né? Quase tudo é em inglês, né? (...) Os artigos em inglês, manuais de uso, computador, jogos e tal. Principalmente assim, pra (...) pra (...) estudar.

Conforme Pajares (1992), as crenças selecionam as ferramentas cognitivas, as quais influenciam fortemente nossas interpretações, planos e decisões, isto é, nosso comportamento individual. As crenças de Sandra sobre a necessidade da língua inglesa na sua vida profissional parecem orientadas para a realização de algumas atividades específicas, como ler artigos.

No momento em que Sandra diz: “melhorar sua profissão” (Excerto 8), provavelmente esteja se referindo a terceiros, pois a entrevistada não usa o inglês no seu dia a dia. As leituras em inglês sobre a área que atua são um complemento do material disponível em português ou em outros idiomas da área da Educação.

O que se pôde notar é que o inglês realmente não é essencial para Sandra. Pois ela não trabalha diretamente com a língua inglesa e quando viaja ao exterior sempre vai em grupos de excursão com guias fluentes na língua inglesa ou do país. Atualmente, a pedido da aluna, estamos traduzindo um artigo sobre dislexia, pois, segundo ela, existem muitas palavras de difícil entendimento e expressões que desconhece, isto é, admitiu dificuldades de interpretação em alguns momentos dos textos.

Porém o que se pode perceber é que as palavras técnicas, específicas da área, são dominadas pela entrevistada que muitas vezes desconhece alguns verbos ou expressões que facilmente encontraria em dicionários comuns. Além disso, sem o conhecimento de Sandra diante de algumas frases técnicas, a tradução ficaria comprometida, pois se sabe que também são necessárias experiência e informação mínimas para um pleno entendimento e tradução dos artigos.

Percebeu-se também que Sandra se apoia no discurso naturalizado de que “Quase tudo é em inglês, né? (...) Os artigos em inglês, manuais de uso, computador, jogos e tal”. Podemos concordar com Sandra que quase tudo o que lemos é em inglês, mas atualmente temos a maioria dos manuais, artigos e jogos também em outros idiomas, inclusive no português.

Para Nisbet e Ross (*apud* Kudiess, 2005), as experiências prematuras influenciam os nossos julgamentos finais que, mais tarde, se tornam crenças ou teorias. Essas crenças ou teorias têm forte influência em nosso comportamento, assim como o da entrevistada acima, que tem uma crença forte e enraizada da importância do aprendizado do idioma.

Sandra afirma também que tem dois fortes motivos para fazer aulas particulares de inglês: primeiro para se comunicar em suas viagens, acredita que o inglês seja indispensável para alguém que viaja ao exterior, não somente para países que têm o inglês como língua materna, mas em qualquer lugar do mundo; segundo, pelo prazer em estudar línguas, pois considera algo lúdico, que se pratica por divertimento.

No último momento da entrevista, Sandra relatou sua experiência de três meses nos Estados Unidos, onde frequentou um curso de inglês de seis horas diárias. Reforçou dizendo que estudar no país onde se fala a língua que se quer aprender é, sem dúvida, muito importante e afirmou que, naquela época que esteve nos Estados Unidos, ela não tinha outra alternativa, se não a de falar a língua inglesa por toda parte.

Porém, se estivesse com amigos brasileiros ou colegas de trabalho de mesma nacionalidade, seria quase que inevitável o uso do português. Além disso, Sandra relatou o caso de um professor que fazia com que os alunos “decorassem” artigos, e afirmou que, apesar de ser um método “sofrido”, foi bastante importante para o aprendizado dela (Excerto 9).

Excerto 9:

Entrevistador: E na tua opinião, qual é a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira, qual metodologia, maneiras que tu acreditas que funcionam no aprendizado de línguas?

Sandra: Pois olha, vou te detalhar a minha experiência, aquele ILS Center, que era das 8 da manhã às 2 da tarde.

Entrevistador: E tu estudou inglês antes de ir pra lá?

Sandra: ESTUDEI, só que não é a mesma coisa (...) a imersão na cultura é MUITO importante, e lá a gente não podia falar outra língua, só o inglês, então eu acho que foi a melhor forma de aprender. Mas eu tinha um professor que era um excelente professor lá, (...) que fazia a gente DECORAR artigos! (...) Do *Newsweek*, e eu, como era professora de didática, ficava furiosa, discutia com ele sobre essa questão de decorar artigos. (...) Mas no final das contas, eu achei muito importante, sofri MUITO, não conseguia fazer direito, mas o fato me colocava mais em contato com os verbos, a maneira da fala.

Segundo sua experiência como educadora, Sandra assegurou que temos muitos canais de entrada para um aprendizado pleno. Alguns têm canais de entrada visuais outros auditivos e acha que melhor seria nosso aprendizado se pudéssemos associar esses canais de informação. Dessa forma, a entrevistada discursou também sobre a motivação no aprendizado e que o mesmo não deve ser “árido de gramática” e tem que se “ouvir muito”, que é como aprendemos nossa língua, “ouvindo e tentando falar” (Excerto 10). Sandra demonstra desconhecer as discussões contemporâneas sobre como se aprende uma língua, na perspectiva sociocultural, segundo a qual a linguagem se desenvolve a partir do universo social dos participantes, constituído por uma mistura heterogênea de atividades comunicativas regulares que fazem uso de recursos cognitivos e linguísticos. Isso significa que os indivíduos não aprendem somente estruturas gramaticais, lexicais e outros componentes da língua, mas também aprendem como agir no mundo com as palavras, segundo convenções de uso aprendidas e compartilhadas.

Excerto 10

(...) E tem outra coisa, têm pessoas que têm diferentes formas de aprender, entende? (...) Diferentes canais de entrada, então para uns pode ser visual, para outros, auditivo, mas eu acho importante se a gente puder associar esses canais da informação auditiva ou visual (...) eu não sei se teria outro (...) melhor seria o aprendizado, então eu acho que a pessoa TEM que ter uma motivação, não aquele estudo árido de gramática, eu acho que tem que ser no falar, e ouvir MUITO. Que é como aprendemos a nossa língua, (...) a princípio, também ouvir e tentando falar, criando situações que seja importante falar, atividades mais dinâmicas sabe? (...) Acho que é por aí.

Nota-se, portanto, que Sandra esteve motivada para aprender inglês, na época em que morou fora do país, por considerar o lugar *perfeito* para a aprendizagem, mesmo tendo uma experiência nada dinâmica de decorar artigos em sala de aula que contraria uma de suas crenças de que “temos que ouvir muito” para aprender e que o devemos fazer de maneiras dinâmicas (Excerto 10). Percebe-se, então, que Sandra foi motivada pela crença de estudar no exterior e não pela metodologia nada atrativa de seu professor. Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) escrevem sobre essa relação causa-efeito das crenças nas ações. As autoras afirmam que as crenças exercem um forte impacto no comportamento humano. No caso de Sandra, algumas de suas crenças mudaram desde a época em que morou nos Estados Unidos, pois, nos dias de hoje, acredita que o aprendizado seja mais eficiente se for feito de uma maneira mais dinâmica e não

decorando textos ou aprendendo a gramática da língua. Porém, manteve sua crença sobre o aprendizado de línguas no exterior.

Como professora de Sandra há mais de um ano, notei pouquíssimo progresso em seu aprendizado. O que se confirmou foi o prazer que a aluna tem em estudar línguas, talvez, em especial, os momentos de troca de ideias e diferentes tópicos abordados nas aulas de conversação, quando são focados assuntos de seu interesse e área profissional. No entanto, a entrevistada não se empenha em melhorar sua fluência além das aulas particulares semanais, também por acreditar que realmente só se aprende bem um idioma em um país estrangeiro. Com base no perfil de Sandra, sem filhos, família pequena e na faixa etária de 60 anos, o que se pôde concluir foi que as aulas particulares significam mais uma atividade de lazer do que momentos para desenvolver e melhorar habilidades linguísticas. Outro aspecto que possivelmente esteja afetando o desenvolvimento da linguagem em Sandra é a não necessidade real de uso da língua, já que nas interações com a professora ela tem muito claro que ambas têm a língua portuguesa em comum.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática relacionada a crenças de alunos adultos que têm aulas particulares de inglês e o pouco progresso que apresentam na aprendizagem do idioma fez surgir o interesse por esta pesquisa. Conforme explicitado na introdução deste trabalho, o problema que gerou este estudo foi a constatação de um discurso contraditório em relação ao comprometimento desses alunos e a sua autonomia com resultados positivos no desenvolvimento da língua inglesa. Mais especificamente, a minha preocupação e curiosidade de pesquisadora e professora dos entrevistados, que teve como foco o levantamento de algumas crenças presentes no discurso dos mesmos que, em alguns casos, não correspondiam as suas atitudes relacionadas ao aprendizado do idioma; por exemplo, a importância da língua inglesa em relação à carreira profissional, que não é uma necessidade comprovada.

Através da análise de estudos em Linguística Aplicada, especificamente na área de ensino-aprendizagem de LE, observa-se que os pesquisadores vêm percebendo que as crenças dos aprendizes são importantes no aprendizado de uma LE, considerando-se que o significado de crenças envolve um conjunto de ideias, valores, reflexões e conhecimento que os aprendizes têm sobre diferentes tópicos – no caso desta pesquisa, sobre a importância do aprendizado de inglês e outras crenças ligadas ao assunto.

A pesquisa evidenciou o desconhecimento desses alunos sobre questões político-ideológicas em relação à língua inglesa no século XXI, enquanto língua internacional. Além disso, também se observa a inconsciência desses alunos em relação à avaliação da língua inglesa como *commodity* pressionada pelo poder econômico, principalmente dos Estados Unidos, nos dias de hoje, mas desde o século passado em relação ao Reino Unido.

No referencial teórico desta pesquisa, foram discutidos os conceitos e definições de crenças, concluindo-se que estas podem ser entendidas como tendo suas origens nas experiências pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas, não sendo apenas conceitos cognitivos, mas “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas de nossa interação com o contexto e da nossa



capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, BATISTA e ANDRADE, 2004, p. 14).

Ao concluir este estudo, em resposta à principal pergunta que norteou esta pesquisa, foi verificado que as respostas de todos os entrevistados são de alguma forma influenciadas por fatores externos, como a mídia, amigos e sociedade, confirmando estudos já realizados por Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2004). Discursos bastante parecidos foram revelados pelos entrevistados sobre a importância do aprendizado de línguas atualmente. Os quatro estudantes acreditam ser o inglês uma língua ‘coringa’, que onde quer que estejam, Japão, China ou Índia, se souberem falar inglês, a comunicação terá sucesso, as ofertas de emprego se multiplicarão, e provavelmente se sentirão inseridos em uma parte da sociedade que valorizam e da qual acham importante fazer parte. Além disso, conclui-se que o que foi dito por 3 entrevistados em relação à importância do inglês na atualidade não condiz com suas ações, no sentido de se empenharem por um aprendizado melhor.

Para responder às perguntas de pesquisa, foram feitos questionários e entrevistas individuais. A primeira pergunta de pesquisa relacionada à importância de saber inglês nos dias de hoje foi respondida pelos quatro estudantes como sendo esse conhecimento um item quase imprescindível para a carreira profissional. Afirmaram que, sem o inglês, as chances de se conseguir um bom emprego diminuem, assim como as oportunidades de serem promovidos nas empresas. Além disso, relataram a necessidade do inglês até mesmo em viagens a turismo, nas quais a grande maioria dos turistas não tem a mínima noção de inglês e, por esse motivo, acreditam que o aprendizado da língua facilitaria na hora da comunicação.

Os motivos pessoais que os alunos explicitaram para estudar inglês foram bem variados, como *hobby*, viagens e pesquisa. Porém, o motivo mais citado por esses estudantes foi relacionado à necessidade do inglês para se conseguir um bom emprego conforme mencionado na pergunta da entrevista sobre a importância do inglês nos dias de hoje. Sobre esse tipo de afirmação, Pennycook (1995) avalia que a expansão do inglês não é considerada apenas a expansão da língua, mas é considerada também a expansão de um conjunto de discursos que promovem ideais da modernidade, como, por exemplo, capitalismo, liberalismo e progresso.

Além disso, em relação às crenças sobre a melhor forma de aprender línguas, também foram detectadas algumas crenças respondidas por *e-mail* pelos

participantes, que são um reflexo do tipo de ensino a que esses alunos foram expostos e de discursos prontos, sobre os quais não há uma reflexão nem comprovação empírica. Os quatro entrevistados responderam que morar em países onde a língua que se quer aprender é o idioma principal é a melhor e mais rápida maneira de aprender a mesma. No entanto, os estudos de Norton (2001), Canagarajah (2007), Pennycook (1995), por exemplo, têm apontado para a forma discriminatória dispensada aos estrangeiros nos países onde a língua inglesa é a língua materna, resultando em exclusão das interações necessárias para se consolidar o conhecimento sobre o uso da língua.

O que se pode perceber também, analisando as entrevistas dos participantes deste estudo, é que estes se sentem na obrigação de saber inglês. Esse desejo também é favorecido pelo uso cada vez mais frequente de meios de comunicação como a internet, por exemplo, que apesar de permitir uma interação de 'todos com todos' e de comprimir distâncias entre os homens, torna necessário que se tenha uma língua comum para que a comunicação se efetive com sucesso.

Essa 'comunicação sem fronteiras' é parte da globalização, como assinala Ortiz (2006), dizendo que o mundo contemporâneo é o mundo da globalização. Dessa forma as pessoas estão cada vez mais diante do imperativo "Aprenda inglês!". (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 10). Para as autoras, o inglês não é mais considerado apenas um adorno a mais para a formação escolar, mas uma imposição inquestionável.

Portanto, apesar dos participantes desta pesquisa enfatizarem a importância do inglês em suas vidas, reproduzindo um discurso instaurado sobre a língua inglesa, eles não fazem jus ao desenvolvimento no aprendizado da língua, não demonstram um comprometimento positivo em relação às suas crenças. Isto é, seus discursos e crenças não correspondem aos seus atos no sentido de empenhar-se para melhorar o conhecimento da língua. Dos quatro entrevistados, apenas um deles realmente se empenha e demonstra iniciativa e, curiosamente, é o aluno que menos usa o inglês no dia a dia ou dele precisa, mas o que demonstra ter prazer de aprender. Os demais participantes, apesar de enfatizarem bastante a necessidade e a essencialidade do inglês na atualidade, nas aulas e nas entrevistas, não se comprometem como deveriam, se suas respostas relacionadas à importância que dão ao 'saber inglês' fossem comparadas ao seu progresso como estudantes.

De certa forma, se pode inferir a crença de que o professor é o responsável pela aprendizagem e os alunos esperam que o mesmo os force a aprender. Essa crença em relação ao papel do professor está associada à noção de que se aprende uma língua por transmissão: o professor transmite seu conhecimento aos alunos. Ou seja, para esses alunos, o aprendizado não é um processo de co-construção a partir da sua história pessoal, seus valores, sua cultura e da percepção que têm do mundo, mas um processo de fora para dentro. Fazem aula particular por *status*, para dizer aos 'outros' que frequentam aulas de inglês, se submetendo a uma pressão externa da sociedade, mas não se comprometem de fato como deveriam para uma construção de conhecimento relevante na língua inglesa.

Dessa forma, as crenças detectadas neste estudo desvelam um obstáculo nem sempre percebido pelos professores que querem tornar seus alunos mais independentes e capazes de gerir seu próprio aprendizado.

Ao finalizar esta pesquisa, considerando-se a teoria estudada e os dados coletados, transcritos e analisados, confirma-se a importância do estudo das crenças, a partir das narrativas e experiências dos participantes, como uma forma de ampliar-se a compreensão do que se passa na mente dos indivíduos, as relações, contextos e repercussões desse conhecimento para suas identidades e conseqüentemente para o aprendizado.

Nesse sentido, as identidades dos aprendizes analisados neste estudo parecem estar ligadas à economia e cultura mundiais, nos termos do discurso vigente segundo o qual o investimento na aprendizagem dessa língua internacional lhes garantiria um emprego promissor na busca pela ascensão social. No entanto, a reprodução desse discurso não garante o comprometimento pessoal necessário desses aprendizes para a construção de conhecimento na língua inglesa, segundo os padrões internacionais de competência.

Por fim, as evidências apresentadas neste estudo comprovam que investir em aulas particulares para se desenvolver a competência na língua inglesa não é garantia de sucesso, mas pode ser mais uma crença sobre qual é a melhor forma de se aprender uma língua.

## 5.1 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A O ENSINO DE INGLÊS COMO LE

Considerando-se o grande interesse, por parte de pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas, em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações ou crenças, em um determinado contexto, o presente estudo se soma a um corpo de pesquisas já existentes, acrescentando dados sobre aprendizes em situação instrucional com professor particular. Da mesma forma que os estudos que serviram de referência para esta pesquisa, foi mantida uma perspectiva naturalista, realizada dentro de um contexto natural; descritiva, pois os dados coletados não tomam forma de números e sim forma de palavras ou figuras; processual, pois não se preocupa com o resultado ou produto, busca significados, voltada para a maneira como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e suas vidas (BARCELOS, 2001).

Procurou-se, com essa perspectiva de pesquisa, contribuir para que os alunos e professores se tornem mais conscientes e, conseqüentemente, responsáveis pela sua própria prática. Na visão de Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 14), “ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas” é o primeiro passo para alunos e professores de língua estrangeira se tornarem reflexivos.

Assim, o ‘saber inglês’ não está limitado a um engajamento ativo de movimentos sociais locais e globais, mas decorre principalmente das mudanças de atitude e percepção de mundo, de mudanças de atitude que a educação pelas línguas pode promover. Oferece aos aprendizes e professores possibilidades de diferentes percepções e interpretações de mundo para que se possam construir novos entendimentos, novas atitudes mais humanizadas, para que nos tornemos mais flexíveis e comprometidos com a aceitação da diversidade cultural do planeta.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para uma maior compreensão dos complexos aspectos da cultura de aprender línguas, com a ressalva de que mais pesquisas relacionadas a este tema são necessárias, já que, como salientado por Pajares (1992) e confirmado neste estudo, as crenças individuais afetam significativamente o comportamento dos aprendizes e, conseqüentemente, o resultado do processo de aprendizagem de uma língua.

## REFERÊNCIAS

ALTAN, Mustapha. Z. Beliefs about language learning of foreign language major university students. **Australian Journal of Teacher Education**. v. 31, n. 2. 2006. Disponível em: <<http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/312/Altan.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2009.

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. **Sotaque**: apagar ou mostrar? Palestra proferida no III FILE (III Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras). Pelotas, UCPEL, 2004.

\_\_\_\_\_; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. English in the age of globalization: beyond good and evil. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, jan/abr. Unisinos, 2007. p. 5-14.

BAKTHIN, Mikhail. **The dialogic imagination**: four essays by Mikhail Bakhtin. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. p. 110-119.

\_\_\_\_\_; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_; BATISTA, F. S; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças expectativas e dificuldades dos alunos de letras. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). **Prática de ensino de língua estrangeira**. Experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BERNAT, Eva. Investigating vietnamese ESL learners' beliefs about language learning. **EA Journal**, v. 21, n. 2, 2004. p. 40-54.

\_\_\_\_\_. Investigating vietnamese ESL learners' beliefs about language learning. **EA Journal**, v. 21, n. 2, NCELTR, Macquarie University, 2004. p. 44-48.

BORDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BORTONI, Ricardo Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. v. 1. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, Jean-Marie Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil; LACOSTE, Yves (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 12-26.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAGNAN, Angélica. Propagandas de escola constituindo sujeitos: por que o inglês é importante? **Língua Literatura e Ensino**. v. 3, 2008, p. 80-85.

CANAGARAJAH, Suresh. Língua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The Modern Language Journal**. Malden, MA, v 91 n. 5. 2007. p. 923-939.

CAPUCHO, Filomena. Línguas e identidades culturais. *In*: LOPES, F. da Silva; RAJAGOPALAN, K. **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2002, p. 84 - 87.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Critical pedagogy in ELT: images of brazilian teachers of english. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, 1999. p. 433-452.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CULTURA INGLESA. Home Page. Disponível em: <http://www.culturainglesa.net>. Acesso em: 12.10.2009.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. *In*: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 35-50.

FONTANA, Beatriz; LIMA, Marília dos Santos. Identidades e aquisição de língua estrangeira. *In*: LIMA, M. dos S.; GRACA, R. M. de O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil-Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 11-35.

FOUCHÉ, Gwladys. **First language fear second place**. Publicado na web em maio de 2008. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/education/2008/may/23/tefl.gwladysfouche>. Acesso em: 27 mai. 2009.

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 23, n. 1, 1989. p. 27-45.

FRIEDRICH, Patrícia M. A Sociolinguistic profile of English in Brazil: issues of imperialism, **Dominance and Empowerment**. Dissertation (Doctor of Philosophy). Purdue University. 2001. Disponível em: <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3037567/>. Acesso em: 12 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. English in Brazil: functions and attitudes. **World Englishes**, Oxford, v. 19, 2000. p. 215-222. Disponível em: <http://blackwellsynergy.com/doi/abs/10.1111/1467971X.00170> Acesso em: 14 ago. 2009.

GIMENEZ, T. Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006. p. 251-266.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10. ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Record, 2007.

GRADDOL, David. **The future of English**. A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century. UK. The British Council, 1997.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, Mass, 1982.

HALL, Joan Kelly. (Re)creating our worlds with words: a sociocultural perspective of face-to-face interaction. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, 1995. p. 206-232.

\_\_\_\_\_. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. [s. l.]: Merrill Prentice Hall, 2001.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock Publications, 1997.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. London: Longman, 1991.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A língua inglesa como “commodity”**: direito ou obrigação de todos? Universidade Federal do Paraná, Brasil. 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

KERN, Richard. G. Students and teachers` beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 7, 1995. p. 71-92.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. 6.ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 2, 2005. p. 39-96.

LACOSTE, Yves. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil; LACOSTE, Yves (orgs.). **A Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.



LANTOLF, J. P. SLA theory building: Letting all the flowers bloom! **Language Learning**, v. 6, n. 4, 1996. p. 713-749.

\_\_\_\_\_. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LASLEY, Thomas. J. Preservice teacher beliefs about teaching. **Journal of Teacher Education**, Califórnia, 1980. p. 38-41.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: J.V.Wertsch (Org.). **The Problem of Activity in Soviet Psychology**. Armonk: New York: M. E. Sharpe, 1981.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: [s. ed.], 2005.

LOPES, Fábio da Silva; RAJAGOPALAN, Kanavilil. **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação** – temas básicos de educação e ensino. São Paulo: Pegagógica e Universitária -EPU, 1986.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE, 2002.

McARTHUR, T. Is it world or international or global English, and does it matter? **English Today**, v. 20, n. 3, jul. 2004. p. 3-15.

MCKEAN, Erin (Ed.). **New Oxford American dictionary (NOAD)**. English language dictionary, Oxford: Oxford University Press, UK, 1998.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 9-31.

MORAES, Renata. A corrida pelo domínio da língua. **Revista Veja**, São Paulo, n. 9, mar. 2009. p. 96-98.

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 1, 2009, p. 195-225. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v12n1/08Cristina.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2009.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Multiple voices**: an introduction to bilingualism. Malden, MA: Wiley-Blackwell, Oxford, UK, 2006.

NATION, Paul; WARING, Robert. Vocabulary size, text coverage, and word lists. *In*: SCHMITT, N.; MCCARTHY (Eds.). **Vocabulary**: description, acquisitions and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. p. 6-19.

NORTON PIERCE, B. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, 1995. p. 9-31.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson, 2001. p. 159-171.

\_\_\_\_\_. Identity: second language. **Enciclopedia of Language & Linguistics**, v. 5, Harlow, England, 2006. p. 502-508.

\_\_\_\_\_. Investment, acculturation, and language loss. *In*: MCKAY, S.; WONG, S. L. C. (Eds.), **English language learners in the United States**: a resource for teachers. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 443-461. Disponível em :<<http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Language, identity, and ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, 1997. p. 409-429.

\_\_\_\_\_; TOOHEY, K. Identity and language learning. *In*: KAPLAN, R. B. **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OXFORD ENGLISH DICTIONARY (OED2). Oxford: Oxford University English Press, UK, 1989.

PAJARES, M. Frank. Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992. p. 307-32.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**: The world in English. London: Longman Publishing, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In TOLLEFSON, J.W. (Ed.). **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

PHILIPSON, Robert. English language spread policy. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 107, 1994. p. 7-24.

POSNER, G. J; STRIKE, K. A; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, n. 66, 1982. p. 211-227.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem e identidade. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p. 23-114.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; LACOSTE, Yves (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 136-156.

\_\_\_\_\_. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Candido de (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RILEY, Paul A. Shifts in beliefs about second language learning. **SAGE Publications**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC. v. 40, n. 1. p. 102-124. Disponível em: <<http://rel.sagepub.com>>. Acesso em: 08 jul. 2009.

ROKEACH, Milton. Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change. 1968. *In*: KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 2, 2005. p. 39-96.

ROSA, Marli Aparecida. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário do brasileiro em tempos de mundialização do capital** (“globalização”). Dissertação de Mestrado. Campinas: [s. ed.], Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2003.

SANTOS, Luiz Carlos. **Entrevista**: um instrumento de coleta de dados em pesquisa empírica, 2005. Disponível em: <[http:// www.lcsantos.pro.br](http://www.lcsantos.pro.br)>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SCRIVENER, John. Learning teaching: a guidebook for English language teachers. *In*: UNDERHILL, A. **The teacher development series**. Hong Kong: Macmillan, 1994. p. 350-357.

SEIDLHOFER, Barbara. **A concept of international English and related issues**: from real English to realistic English? Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe, 2003.

\_\_\_\_\_. **Controversies in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SELL, Marileia. **Identidades de gênero emergentes na fala-em-interação na negociação da esterilização**. Dissertação de mestrado. PPG Linguística Aplicada. UNISINOS, 2008.

SILVA, Kleber Aparecido. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras** (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada**: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.

SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data**. Methods for Analysing Talk and Interaction. 2.ed. London-Thousand Oaks –New Delhi: SAGE, 2001.

SIMPSON, J. A.; WEINER, E. S. C. **The Oxford English Dictionary**. 2.ed. v.20. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SOUKHANOV, Anne (Ed.). **Encarta world English dictionary**. [s. l.]: St. Martin's Press, 1999.

STURM, Luciane. **As crenças de professores de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática**: um estudo de caso. Tese de doutorado. PPG Letras UFRGS, 2007.

TULVISTE, P., **The cultural-historical development of verbal thinking**. New York: New Science, 1991.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. F. **Crenças e ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIGOTSKY, Leon Semenovich. **Mind in society** – The development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Thought and language**. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. (org.). **The concept of activity in soviet psychology**. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981.

WATSON-GECEO, Karen Ann. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, v. 22, n. 4, 1988. p. 575-592.

WENDEN, Anita; RUBIN, Joan. **Learner strategies in language learning**. [s. l.]: Unidet Kingdom, Prentice-Hall International, 1987.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WIDDOWSON, Henry. **Defining issues in English language teaching.** New York: Oxford University Press, 2003.

WIKIPEDIA. **A enciclopédia livre.** Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cren%C3%A7>> Acesso em: 11 mai. 2009.

# ANEXOS

## ANEXO A – Exemplo do BALLI usado no estudo de Eva Bernat (2004)

### Análise de dados do BALLI:

#### Quadro 2 – Aptidão para a LE

Os itens 1, 2, 6, 10, 11, 16, 19, 30, 33 relatam a existência de habilidades para o aprendizado de línguas e crenças com base em características de aprendizes que têm sucesso ou não ao aprendizado de línguas. Dessa forma, esses itens tratam sobre a questão do potencial individual para o sucesso no aprendizado de línguas. Nesse estudo, os respondentes, de uma maneira geral, confirmaram o conceito de habilidades especiais para aprendizes de segunda língua ou LE. 90% concordaram plenamente ou concordaram com a declaração: “Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas estrangeiras”. Somente 5% concordaram inteiramente e 35% concordaram que eles têm essa habilidade especial. 100% dos respondentes concordaram com a declaração de que “é mais fácil para as crianças do que para os adultos aprender uma LE”. O quadro 2, abaixo, mostra as respostas dos estudantes:

	1	2	3	4	5
1. É mais fácil para as crianças do que para os adultos aprender uma segunda língua.	65	35	0	0	0
2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para o aprendizado de línguas estrangeiras.	10	80	0	5	5
6. No meu país, as pessoas têm facilidade para aprender línguas estrangeiras.	0	25	50	25	0
10. É mais fácil para uma pessoa que já fala uma LE aprender outra.	5	60	0	30	5
11. Pessoas que têm facilidade em matemática ou ciências não têm facilidade para aprender línguas estrangeiras.	10	20	30	25	15
16. Eu tenho uma habilidade especial para aprender língua estrangeiras.	5	35	20	15	25
19. Mulheres têm mais facilidade para aprender línguas estrangeiras que homens.	0	25	20	50	5
30. Pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes.	25	25	15	25	0
33. Todo mundo pode aprender a falar uma língua estrangeira.	40	55	0	5	0

Quadro 2: Análise dos dados do BALLI usado no estudo de Eva Bernat (2004)

Fonte: BERNAT, 2004, p. 44.

- 1= concordo plenamente
- 2= concordo
- 3= não concordo nem discordo
- 4= discordo
- 5=discordo totalmente.



Os números representam o percentual de respondentes.

	1	2	3	4	5
3. Algumas línguas são mais fáceis que outras	25	50	25	0	0
4. Inglês é: 1 = uma língua muito difícil; 2 = uma língua difícil; 3 = uma língua de dificuldade média; 4 = uma língua fácil; 5 = uma linguagem muito fácil.	10	50	25	15	0
15. Se alguém se dedica 1 hora por dia ao aprendizado de uma língua, quanto tempo levará para falar esta língua muito bem; 1 = menos que um ano; 2 = 1-2 anos; 3 = 3-5 anos; 4 = 5-10 anos; 5 = você não pode aprender uma língua se dedicando uma hora por dia.	0	0	50	30	20
25. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.	15	40	10	35	0
34. É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar	10	20	30	40	0

Quadro 3: Dificuldade de aprender uma segunda língua

Fonte: BERNAT, 2004. p. 44-48.

#### Quadro 4 – A natureza do aprendizado de línguas

Os itens 8, 12, 17, 23, 27 e 28 do BALLI incluem um grande número de questões relacionadas à natureza do processo de aprendizagem. Os itens 8 e 12 tratam do papel do contato cultural com a língua e a imersão para alcançar a fluência na língua em foco. O item 27 determina se o aprendiz vê o aprendizado da linguagem como um tipo de aprendizado diferente de outros tipos de aprendizado, enquanto os itens 23 e 28 avaliam a concepção do aluno no foco da tarefa da linguagem. O estudo mostrou que 75% dos respondentes acreditaram que aprender outra língua é meramente uma questão de tradução do inglês e 70% acreditam que aprender gramática é uma das partes mais importantes no aprendizado de línguas. Além do mais, 95% dos respondentes concordam plenamente ou apenas concordam com o item 12 do BALLI, o qual diz que “é melhor aprender inglês em um país onde a língua oficial é o inglês”, mas somente 55% concordaram completamente ou somente concordaram que é necessário saber, conhecer a cultura dos países que têm o inglês como língua oficial. As respostas se encontram no quadro abaixo.

	1	2	3	4	5
8. É necessário conhecer a cultura dos países que têm o inglês como língua oficial.	15	40	30	20	0
12. É melhor aprender inglês em países que têm o inglês como primeira língua.	25	45	25	5	0
17. A parte mais importante no aprendizado de línguas são palavras novas.	30	50	10	5	5
23. A parte mais importante no aprendizado de línguas estrangeiras é a gramática.	20	50	10	15	5
27. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras questões acadêmicas.	10	60	25	5	0
28. A parte mais importante no aprendizado de línguas é como traduzir minha própria língua para a língua em foco.	15	60	15	10	0

Quadro 4: A natureza do aprendizado das línguas

Fonte: BERNAT, 2004. p. 44-48.

### Quadro 5 – Estratégias de aprendizagem e comunicação

Os itens 7, 9, 13, 14, 18, 21, 22 e 26 abordam as questões de estratégias de aprendizagem e comunicação e provavelmente a relação mais direta com as práticas atuais do processo de aprendizado de línguas. Os itens 18 e 26 referem-se às estratégias de aprendizagem e os itens 7, 9, 13, 14, 21 e 22 abordam as estratégias de comunicação. Primeiro, com referência a estratégias tradicionais de aprendizagem, alunos aprendendo com base na repetição e fitas cassete/cd. 90% dos respondentes gostaram de praticar inglês com os australianos que conhecem e todos os respondentes (100%) acreditaram que é importante repetir e praticar muito. Somente 20% dos respondentes concordaram plenamente ou somente concordaram que se estudantes iniciantes são permitidos cometer erros em inglês, mais tarde será mais difícil para eles falarem corretamente. Por outro lado, 55% acreditaram que você não deve dizer nada em inglês até você saber falar tal palavra ou expressão corretamente.

	1	2	3	4	5
7. É importante falar Inglês com uma excelente pronúncia.	55	25	0	20	0
9. Você não deve dizer nada em inglês até que você possa dizer corretamente.	15	40	25	20	0
13. Eu gosto de praticar inglês com os australianos que eu encontro.	40	55	5	0	0
14. É aceitável tentar adivinhar uma palavra se você não conhece a mesma em inglês.	5	40	25	10	20
18. É importante repetir e praticar bastante.	65	35	0	0	0
21. Eu sinto vergonha de falar inglês com outras pessoas.	0	45	5	25	15
22. Se estudantes iniciantes são permitidos a cometer erros em inglês, mais tarde será mais difícil para eles falarem corretamente.	10	10	10	55	15
26. É importante praticar com fitas cassetes/cd.	5	70	10	10	5

Quadro 5: Estratégias de aprendizagem e comunicação

Fonte: BERNAT, 2004.

### Quadro 6 – Motivações e Expectativas

Os itens 5, 20, 24, 29, 31 e 32 abordam questões de oportunidades e desejos dos estudantes associados ao aprendizado da língua alvo. Não é surpresa que os respondentes, os quais estão desempregados por um longo período, perceberam que o inglês daria a eles melhores oportunidades para um emprego melhor. Na verdade, 100% dos respondentes concordaram plenamente ou somente concordaram com essa noção e afirmaram que eles queriam aprender a falar inglês bem. 85% dos respondentes também expressaram desejo de conhecer melhor os australianos e tê-los como amigos.

	1	2	3	4	5
5. Eu acredito que irei aprender a falar bem o inglês.	25	45	25	50	0
20. As pessoas do meu país acreditam que falar inglês é importante.	25	45	5	20	5
24. Eu gostaria de aprender a falar inglês para conhecer melhor os australianos.	30	55	5	10	0
29. Se eu aprender inglês bem, eu irei conseguir um emprego melhor.	85	15	0	0	0
31. Eu quero aprender a falar inglês bem.	55	45	0	0	0
32. Eu gostaria de ter amigos australianos	10	75	15	0	0

Quadro 6: Motivações e expectativas  
Fonte: BERNAT, 2004. p. 44-48.

### Discussão e Conclusão

Primeiramente, a análise mostrou serem os respondentes parte da classe econômica baixa, de poucas perspectivas de emprego, baixa proficiência em inglês e um número de crenças negativas. Eles se mantêm otimistas quanto ao processo de aprendizagem de inglês e exibem altos graus de motivação. Por exemplo, enquanto o inglês é a língua foco de todos os respondentes, 60% acreditam que a língua inglesa é uma língua difícil ou muito difícil. Além do mais, 100% dos respondentes, dos quais, todos adultos, acreditam que crianças têm mais facilidade de aprender um idioma que adultos, enquanto 90% dos respondentes acreditam que algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender idiomas, somente 5% concordam plenamente que eles próprios têm uma habilidade especial. Foi revelado que, apesar dessas adversidades, 70% acreditam que aprenderão a falar inglês muito bem.

Dados deste estudo também revelaram que estudantes têm bastantes crenças negativas e ideias equivocadas. Foi reportado por 55% dos estudantes a crença de que “não deveríamos dizer nada em inglês até aprendermos dizer tal

palavra ou sentença corretamente”. 25% dos respondentes não tinham certeza, não concordaram nem discordaram e 20% discordou. Baseada no BALLI, Eva Bertant (2004) também concluiu que 70% dos respondentes concordaram plenamente ou somente concordaram que a parte mais importante no aprendizado de uma nova língua é a gramática.

## ANEXO B –Entrevistas

### Entrevista 1

**Nome fictício: Arthur**

Entrevistador: O que você quis dizer respondendo que as multinacionais (...) que para você trabalhar em multinacionais é imprescindível o uso da língua inglesa? (...) Será que tu não podes trabalhar em uma multinacional sem precisar do inglês, ..., ou, ... sem, sem usar o inglês?

Arthur: Não. IMPOSSÍVEL.

Entrevistador: Impossível?

Arthur: Impossível. Porque todas as regras, normas e diretrizes vêm da matriz (...) que no caso a maioria das multinacionais ou são europeias ou americanas (...) e essas orientações vêm TUDO na língua inglesa.

Entrevistador: Ahã. (concorda)

Arthur: (...) E muitos dos relatórios eles solicitam que tu envies em inglês.

Entrevistador: E se tu não souberes inglês, tu não podes trabalhar?

Arthur: Não, tanto é que hoje é PRÉ-requisito pra tu entrar numa multinacional tu sabê o inglês se não tu não entra, nem entra na empresa, não é nem contratado.

Entrevistador: OK, então no caso, assim, (...) se eu quiser abrir um *business* na China, por exemplo, se eu não, se eu não souber falar inglês eu não vou conseguir...

Arthur: Não, tem que pelo menos falar o Mandarim que é a língua oficial da China.

Entrevistador: Ah, o Mandarim! Mas não o inglês!?

Arthur: Não o inglês. (concorda)

Entrevistador: Mas a gente está falando da importância da Língua inglesa!

Arthur: É que o inglês éééé, digamos assim, a língua padrão que tu podes falar ou com um Espanhol ou com um Inglês ou com um americano ou com um australiano, NÉ? ... É uma língua que é utilizada universalmente como (...) um padrão de comunicação.

Entrevistador: Ok, ali tu escreveu que (...) como fatores pessoais, tá (...) “essencial para viajar e navegar na internet”. Tu tens alguma experiência para me contar que tu foi para o exterior e que se tu não tivesses o (...) inglês assim, fluente como tu tens, tu teria tido alguma dificuldade?

Arthur: Sim, tenho diversas experiências para te dizer. Eu fui para a Europa, e na Europa, se tu não sabe inglês, tu não consegue ir para o aeroporto, não consegue perguntar onde fica determinado endereço, onde fica determinado ponto turístico.

Entrevistador: Mas o inglês precisa ser fluente?

Arthur: Não necessariamente, não precisa ser fluente, mas tem que saber o básico pelo menos (...) Nos Estados Unidos a mesma coisa! Eu tive que alugar carro, eu parei em hotel, eu perguntei onde ficava (...) as informações para chegar em determinado lugar, para assinar o contrato do aluguel do carro, para saber o quarto do hotel que eu tinha reservado. TUDO tem que saber inglês!!

Entrevistador: O que tu me dizes das pessoas que não falam inglês e viajam também?

Arthur: têm MUITO mais dificuldade, muito mais dificuldade. Muitas vezes a viagem que era para ser um lazer acaba se tornando um stress porque não conseguem se comunicar (...), e (...) no fim ainda muitas vezes acabam aceitando coisas erradas ou indo para lugares errados, ou comendo a comida errada porque não conseguiu se expressar, porque não conseguiu dizer exatamente o que queria.

Entrevistador: E para ti, assim, pessoalmente, ... Quais as razões que te levaram a estudar inglês?

Arthur: Porque hoje, praticamente, TUDO gira em torno do inglês. Tudo. Se eu quiser ir na internet e fazer uma pesquisa de um determinado assunto, se eu quiser pegar as últimas novidades sobre determinado assunto eu tenho que fazer pesquisa em inglês (...) Se eu quiser mexer em determinado *software* ele só tem em inglês! Determinados manuais de produtos e equipamentos a maioria vem em inglês.

Entrevistador: Então é por isto que você está estudando inglês?

Arthur: Para isso que eu estou estudando inglês. Também pela questão profissional, Né?

Entrevistador: Porque tu achas que tu não conseguiria ser contratado por outra empresa?

Arthur: Não é eu ACHO, eu tenho certeza!!!!

Entrevistador: Tem certza, ... não tem um exemplo para nos dar?

Entrevistador: Tenho, A Gerdau, por exemplo, exige que tu tenhas uma certificação, o TOEIC, ... para tu passares no processo de seleção. E a entrevista na Gerdau é em inglês.

Entrevistadora: E essa empresa onde tu trabalhas é multinacional?

Arthur: Simmmm, é multinacional.

Entrevistador: (...) e ela exige a fluência do inglês?

Arthur: exige a fluência do inglês.

Entrevistador: E tu usas o inglês?

Arthur: Uso.

Entrevistador: Quando?

Arthur: Quando recebo *e-mails* do CEO (...) falando dos resultados da companhia, quando eu faço algum treinamento, e esse treinamento só tem em inglês.

## Entrevista 2

Nome fictício: Ricardo

Entrevistador: Na tua primeira resposta tu colocou que (...), que nos dias de hoje, para qualquer tipo de emprego, falar um idioma estrangeiro já é um exigência, o inglês ainda é a linguagem universal para negócios. (.) O que tu quis dizer com isso? Tu achas que o inglês é super, supernecessário de qualquer maneira?

Ricardo: (...) Não é SUPERnecessário, mas é exigido (.), não é que tu tenha, tu não precisa falar inglês ou ESPANHOL para qualquer coisa, mas qualquer emprego que tu vai hoje é desejável o inglês, não (.) inglês (.) é quase que fundamental (.) desejável é o espanhol. Até pra ser escriturário na Caixa Federal exigiram provas de inglês. Então, eu não digo que precisa, mas hoje o mercado exige, por quê? (.) Exatamente eu não sei. Talvez para ser mais um diferencial, já que hoje em dia é tão complicado, então passou a dizer como se diz na “ignorância”, um *plus* a mais. Passou a ser esse *plus*.

Entrevistador: Ok, mas em termos gerais, por que o inglês passou a ser tão importante, não para ti, mas de uma maneira geral. Pois acho que não ficou bem claro na tua resposta por *e-mail*.

Ricardo: O inglês é importante porque (...), 1. ainda é a língua dos negócios, isso é o principal, 2. de maneira geral, todo o mundo fala inglês, até mesmo por ser uma língua muito usada nos negócios, em todos os lugares que tu fores hoje, VAIS encontrar alguém que fale o inglês, então facilita tudo e MUITO. França, Holanda, Bélgica, Noruega, qualquer lugar, tu pode não saber falar a língua local, mas ALGUÉM vai ter a noção do inglês, então é mais fácil, tu te comunicares em qualquer lugar.

Entrevistador: ahã (.) e se tu não souberes inglês?

Ricardo: Vai ter que partir para a mímica e aí tu vai depender da boa vontade do outro. Às vezes. só pelo fato de tu tentares falar o inglês, a pessoa já se põe mais à vontade, tá ele não fala meu idioma mas (...) a gente tem alguma coisa que pode nos aproximar. Eu acho que as pessoas gostam. Eu particularmente gosto de saber que eu tenho condições, que eu posso falar um terceiro, quarto idioma (...) Dá uma satisfação (...) Quando tu ajuda alguém (.) fora do teu idioma, eu acho isso daí legal! E a língua mais comum (.) é o inglês.



Entrevistador: Então se tu fores pra Polônia, por exemplo, país dos teus antepassados, abrir um negócio lá. Sem falar inglês, você acha que é possível desenvolver algum *business* lá?

Ricardo: Acho que tu consegues (...) Mas tu vais ter que arrumar um local, um agente local para poder fazer, e esse provavelmente vai falar o inglês. Então, NEGÓCIOS, tu não tens como fugir, tu vais precisar do inglês (...) no mínimo do inglês.

Entrevistador: E em alguma experiência no exterior, de viagem, que tu foi para os Estados Unidos, Europa, como foi por lá, e me diz se tu achas que se tu não soubesse o básico tu conseguirias te virar numa boa?

Ricardo: Depende onde tu vais, (...) depende. Estados Unidos, hoje em dia, muita gente fala espanhol (.), então Nova Iorque tu fala espanhol, Los Angeles tu falas espanhol, São Francisco não. Não vi ninguém falando espanhol lá, Mas, então depende de onde tu vais.

Entrevistador: Não necessariamente precisas dominar o inglês.

Ricardo: Não necessariamente. Claro, tu vai, por exemplo, pra França (.)\_França não gosta, não gostava, mudaram (.) Não gostava de falar o inglês, então se tu perguntasse alguma coisa para eles em inglês, eles te respondiam em francês. Então era preferível tu falar um francês “arrevizado” do que tentar falar inglês. Então, depende, depende muito. União Soviética, na União Soviética se fala espanhol bem. Muita gente fala espanhol na União Soviética.

Entrevistador: Só mais uma perguntinha. Eu sei que tu já me respondeu por que tu estudas inglês, mas dá mais uma falada sobre isso.

Ricardo: Isso é PRA MIM. Pela necessidade de querer me expressar melhor em inglês. Anos atrás, eu fui pra lá e eu consequia me comunicar! Mas era pior que ÍNDIO, aquele inglês trancado, sem concordância, etc...

Entrevistador: Mas tu conseguiu te comunicar?

Ricardo: Sim, mas tu vai depender de boa vontade, e (...)eu estava numa área de turismo. Então, hoje em dia, tu não precisas ser fluente porque desde que EM PAÍSES DESENVOLVIDOS e PROJETADOS para o turismo. Tu vais ter dois ou três guias locais que falem 2 ou 3 idiomas. Ok, eles não falam português, mas português e espanhol dá para se entender bem, então tu vais encontrar, então tu não PRECISAS do inglês pra fazer (...) turismo. Agora eu vou para fazer negócios, pesquisas, (...) aí tu não tem como fugir!

Ricardo: Então, eu estou fazendo inglês, como se diz, pelo prazer de dizer, eu sei, eu consigo falar um idioma não pátrio (.) não nativo. Eu quero também, para poder me comunicar com alguns americanos com quem eu normalmente trabalho, por telefone (...) NATURALMENTE, pessoa-pessoa já é ruim, imagina por telefonia, né? (risos) aí já complica o entendimento, então, pra tentar desenvolver essa habituação do ouvido, habituar o ouvido ao idioma (...) E para mim mesmo, para que o cara não fique lá de saco cheio ouvindo Guégue uhm ah, ... (risos) Para que ele ouça um inglês também NORMAL.

### Entrevista 3

#### Nome fictício: Camila

Entrevistador: Eu queria que tu me explicasse um pouco melhor, um pouco mais sobre a tua primeira resposta. Tu me disse que o inglês é importante porque faz parte do cotidiano atual e na cultura geral (.) O que tu quis dizer com isso?

Camila: Porque a cultura americana (.) tá? Mais especificamente a língua inglesa, ela tá muito integrada ao nosso país, à nossa sociedade, nos filmes, que a gente assiste a maioria é na língua inglesa (.) algum livro, assim, a maioria também foi traduzido pro Português, mas era em Inglês. Músicas, a maioria são americanas, inglesas, isto que eu quis dizer, a nossa cultura. O Mc Donald's que seja, é de uma cultura americana! Que a gente vive.

Entrevistador: e é por isso que tu achas o inglês importante. ( concordando)

Camila: Isso!

Entrevistador: É importante que a gente saiba.

Camila: que a gente saiba. (concordando)

Entrevistador: e aí tu colocou ali (referindo-se a resposta eletrônica) “possibilita uma comunicação em praticamente qualquer lugar do mundo”.

Camila: Sim, porque (( )) mesmo que tu vá para a Índia, ou pro Japão, ou pra Alemanha, se tu fala inglês tu consegue te comunicar com as pessoas. Se tu só falasse Português tu não teria como, não teria como ou seria muito difícil me comunicar com elas.

Entrevistador: E no caso, se tu não souber inglês tu vai para o Japão, tu não consegue se comunicar, tu não fala com ninguém?

Camila: Acredito que não.

Entrevistador: o que tu acha que iria acontecer? (risadas) Sério?

Camila: (...) Eu vou ter que aprender a língua local, por óbvio, mas vai ser mais difícil, eu acho que eu vou ter que me comunicar um pouco por mímicas e (( )) vou ter que aprender a língua local, mas vai dificultar e aprendendo o inglês vai facilitar.

Entrevistador: Tu acha que eles lá (no Japão/China) todos falam inglês?

Camila: Sim. (.) Acho não. Falam! (risos)

Entrevistador: AH É? Os Chineses, por exemplo?

Camila: Não! Na França, por exemplo, eu notei até o (( )) atendente da carrocinha de cachorro quente, ele fala inglês! (...) tomar um café, o garçom fala inglês!

Entrevistador: Então, tu conseguiste te comunicar lá na França, falando inglês?

Camila: Sim, falando inglês.

Entrevistador: Me conta alguma outra experiência tu que tu falou inglês (...)

Camila: Em Roma também. Nós fomos perguntar uma informação para o cara que vendia objetos na rua, assim, vendedor ambulante (.) ele falava inglês. No museu, que a grande maioria falava Italiano, também.

Entrevistador: E se tu não falasse inglês? Tu acha que (...)

Camila: Eu não entenderia! Porque eu tentei me comunicar em Italiano e foi muito difícil, foi mais difícil do que falar inglês !

Entrevistador: Foi mais difícil porque tu não sabia o Italiano?

Camila: É, devido à minha primeira resposta, que eu já tô acostumada com som de música, de filme, alguma mínima noção de inglês a grande maioria das pessoas têm!

Entrevistador: O que mais (...) Ah! As razões que te levaram a estudar o idioma? Porque tu estás estudando inglês?

Camila: Por esses motivos que eu acabei de falar, que eu acho interessante culturalmente, para eu poder viajar e me comunicar no mundo inteiro e também (( )) no trabalho! É importante, principalmente se eu for trabalhar numa empresa multinacional, para eu me comunicar, ter uma interação com as pessoas no mundo inteiro.

Entrevistador: E tu achas que tu não pode entrar em uma multinacional sem falar inglês?

Camila: Acho que não! (risos)

Camila: Eu até posso! Mas vai dificultar. E eu tendo um inglês fluente, isso vai facilitar para eu entrar numa multinacional. Talvez eu consiga (.) mas a grande maioria exige que depois que tu entres, tu estude um inglês.

Entrevistador: Ah (( )) tá bom. E no teu emprego atual, tu não usa o inglês?

Camila: Não, não no atual não uso.

Entrevistador: No dia a dia, agora, o que tu lembra que tu usas o inglês?

Camila: No trabalho eu não uso, não utilizo (...) a não ser em pesquisas da internet mas que eu consigo achar artigos em português.

## Entrevista 4

**Nome fictício: Sandra**

Sandra: Eu acho que o inglês é uma das línguas mais faladas do mundo e a gente precisa (...) assim, PRINCipalmente assim, para viajar, para a gente poder se comunicar em viagens (...) né? Que é uma coisa que eu gosto muito, né.(...) Mas fundamentalmente para estudar, para melhorar sua profissão, entende. Eu acho que é isso. É uma língua falada em praticamente todo mundo, então eu acho MUITO importante. Abre um leque de oportunidades muito grande assim (...), profissionais assim (...), profissionais. E também pelo uso do computador agora, né? Quase tudo é em inglês né? (...) Os artigos em inglês, manuais de uso, computador, jogos e tal. Principalmente assim, pra (...) pra (...) estudar.

Entrevistadora: Então, tu achas que é essencial, ou...

Sandra: Eu acho que é Essencial, eu não sei se é porque eu tô num outro patamar assim, mas eu acho essencial.

Entrevistadora: Ok. E assim particularmente, por que tu fazes aula particular de inglês?

Sandra: Por duas coisas (...) Uma, para poder ler artigos em inglês, para me comunicar, que eu tenho viajado muito e por prazer, eu REALMENTE tenho prazer em estudar inglês. Eu gosto de línguas, é um outro código, é uma coisa lúdica (...), sabe? (...) Eu SOU meio corajosa, eu falo, sabe (...), eu tento, então (...) Sem muita crítica, então pra mim é MUITO importante, então eu me chateio de não ter feito isso antes, mas eu acho que muitas vezes as crianças não se não conta disso. É muito difícil passar isso para crianças, sobre a importância do inglês, eles não enxergam ainda, não têm isso. Bom, então, na verdade pra mim são três coisas, tem MUITO de prazer, é para me comunicar e é para aprender!

Entrevistadora: E na tua opinião, qual é a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira, qual metodologia, maneiras que tu acredita que funcionam no aprendizado de línguas?

Sandra: Pois olha, vou te detalhar a minha experiência, aquele ILS Center, que era das 8 da manhã às 2 da tarde.

Entrevistadora: E tu estudou inglês antes de ir pra lá?

Sonia: ESTUDEI, só que não é a mesma coisa (...) a imersão na cultura é MUITO importante, e lá a gente não podia falar outra língua, só o inglês, então eu acho que

foi a melhor forma de aprender. Mas eu tinha um professor que era um excelente professor lá, (..) que fazia a gente DECORAR artigos! (...) Do Newsweek, e eu como era professora de didática, ficava furiosa, discutia com ele, sobre essa questão de decorar artigos, (...) Mas no final das contas, eu achei muito importante, sofri MUITO, não conseguia fazer direito, mas o fato me colocava mais em contato com os verbos, a maneira da fala. E tem outra coisa, têm pessoas que têm diferentes formas de aprender, entende? (...) Diferentes canais de entrada, então para uns pode ser visual, para outros auditivo, mas eu acho importante se a gente puder associar esses canais da informação auditiva ou visual (...) eu não sei se teria outro (...) melhor seria o aprendizado, então eu acho que a pessoa TEM que ter uma motivação, não aquele estudo árido de gramática, eu acho que tem que ser no falar, e ouvir MUITO. Que é como aprendemos a nossa língua, (...) a princípio, também ouvir e tentando falar, criando situações que seja importante falar, atividades mais dinâmicas sabe? (...) Acho que é por aí.

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

• Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa desenvolvida pelo Centro Universitário Ritter dos Reis - UNIRITTER. Os pesquisadores responsáveis são a **Dra. Beatriz Fontana**, e a aluna **Renata Fernandes Rodrigues**.

• O **OBJETIVO do projeto** é investigar as crenças de aprendizes adultos de LE e a influência das mesmas no aprendizado da língua inglesa.

### • COMO FAREMOS ISSO?

1. Através de um questionário enviado por *e-mail*, com duas perguntas que seguem:
  - a) Por que tu achas importante saber inglês nos dias de hoje?
  - b) Quais razões te levaram a estudar o idioma?

Após o questionário, a pesquisadora entrevistará os alunos analisando as respostas dos mesmos. A entrevista será gravada e depois analisada.

### • A SUA PARTICIPAÇÃO CONSISTIRÁ

1. Em responder o questionário por *e-mail* e depois aos questionamentos que serão gravados para análise.

### ATENÇÃO:

- ✓ A sua participação neste estudo é **totalmente voluntária**. Algumas perguntas poderão lhe gerar certo desconforto, por isso, mesmo que tenha concordado em participar desta pesquisa, você poderá **desistir** a qualquer momento, **sem ter que dar qualquer justificativa ou explicação**.
- ✓ Todas as **informações** de identificação pessoal coletadas serão mantidas de forma **confidencial**.
- ✓ O seu **nome não será vinculado aos resultados** desse estudo quando os mesmos forem publicados, porque os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva.
- ✓ **As informações** sobre crenças serão **utilizadas apenas** pelo grupo de pesquisadores deste projeto.
- ✓ Sinta-se à vontade para **esclarecer quaisquer dúvidas** antes de decidir sobre a sua participação no estudo.

**PARA DEMAIS INFORMAÇÕES** você poderá entrar em contato com Elisa pelo telefone (51) 3230-3333, ou pessoalmente, ou através do *e-mail*: [mestradoletras@uniritter.edu.br](mailto:mestradoletras@uniritter.edu.br)

É importante ressaltar que o Comitê de Ética da UniRitter foi consultado e aprovou o projeto, também pode auxiliar a esclarecer alguma dúvida que você tiver, pelo *e-mail*.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em **participar desse estudo de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do entrevistador

Data \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO D – Questionários**

**Prezado participante do estudo,**

**Por favor, preencha as informações abaixo e responda às perguntas:**

<b>Entrevistado: Arthur</b>	<b>DATA: 16.11.2009</b>
-----------------------------	-------------------------

(1) Idade: 35 (2) Sexo: ( ) F ( X ) M (3) Profissão: Administrador de empresas.

(4) Grau de escolaridade:

( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Sup. Incompleto ( X ) Sup. Completo ( X ) Pós-graduação

(5) Você fala outras línguas em casa além do português? ( ) SIM ( X ) NÃO

(6) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

(7) Você conhece outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do inglês? ( ) SIM ( X ) NÃO

(8) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

(9) Quanto tempo você estudou essa(s) língua(s) (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

(10) Você utiliza o inglês no seu local de trabalho? ( X ) SIM ( ) NÃO

(11) Com que frequência (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?  
( ) sempre ( ) frequentemente ( X ) às vezes ( ) raramente

(12) Você já morou no exterior? ( ) SIM ( X ) NÃO

(13) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

(14) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

(15) Você já viajou para o exterior? ( X ) SIM ( ) NÃO

(16) Para onde e por quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?

Estados Unidos (a trabalho), muitas vezes, em torno de 6 vezes.

Europa (a passeio), 5 vezes

(17) Você estudou inglês no exterior? ( ) SIM ( X ) NÃO

(18) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

(19) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

**Muito obrigado pela sua participação!**



**QUESTIONÁRIO**

**Prezado participante do estudo,**

**Por favor, preencha as informações abaixo e responda às perguntas:**

<b>Entrevistado : Ricardo</b>	<b>DATA: 16/11/09</b>
-------------------------------	-----------------------

- (1) Idade: 45\_\_\_\_ (2) Sexo: ( ) F ( **X** ) M (3) Profissão: Aeroviário
- (4) Grau de escolaridade:
- ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Sup. Incompleto ( **X** ) Sup. Completo ( ) Pós-graduação
- (5) Você fala outras línguas em casa além do português? ( **X** ) SIM ( ) NÃO
- (6) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? Espanhol
- (7) Você conhece outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do inglês? ( **X** ) SIM ( ) NÃO
- (8) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? Francês
- (9) Quanto tempo você estudou essa(s) língua(s) (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? Inglês (4 anos) – Francês (1 ano)
- (10) Você utiliza o inglês no seu local de trabalho? ( **X** ) SIM ( ) NÃO
- (11) Com que frequência (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?  
( **X** ) sempre ( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente
- (12) Você já morou no exterior? ( ) SIM ( **X** ) NÃO
- (13) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (14) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (15) Você já viajou para o exterior? ( **X** ) SIM ( ) NÃO
- (16) Para onde e por quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? Para os Estados Unidos – 4 vezes (Miami/Orlando 10 dias – Los Angeles – 15 dias e Nova Iorque duas vezes (8 dias no total)
- (17) Você estudou inglês no exterior? ( ) SIM ( **X** ) NÃO
- (18) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (19) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (20) Qual a melhor forma de aprender uma língua estrangeira? Fazendo um curso de imersão ou através de intercâmbio culturais, pois este promove a imersão e vivência dos costumes.

**Muito obrigado pela sua participação!**

## QUESTIONÁRIO

**Prezado participante do estudo,  
Por favor, preencha as informações abaixo e responda às perguntas:**

**Entrevistado: Camila**

**DATA: 17.11.2009**

- (1) Idade: 30 (2) Sexo: ( X ) F ( ) M (3) Profissão: Advogada
- (4) Grau de escolaridade:  
( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Sup. Incompleto ( X ) Sup. Completo ( X ) Pós-graduação
- (5) Você fala outras línguas em casa além do português? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (6) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (7) Você conhece outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do inglês? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (8) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (9) Quanto tempo você estudou essa(s) língua(s) (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (10) Você utiliza o inglês no seu local de trabalho? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (11) Com que frequência (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?  
( ) sempre ( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente
- (12) Você já morou no exterior? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (13) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (14) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (15) Você já viajou para o exterior? ( X ) SIM ( ) NÃO
- (16) Para onde e por quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?  
Estados Unidos (Miami, Orlando) 15 dias  
Europa ( França, Inglaterra, Espanha, Itália) 20 dias
- (17) Você estudou inglês no exterior? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (18) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (19) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

**Muito obrigado pela sua participação!**

## QUESTIONÁRIO

**Prezado participante do estudo,  
Por favor, preencha as informações abaixo e responda às perguntas:**

**Entrevistado: Sandra**

**DATA: 16.11.2009**

- (1) Idade: 30 (2) Sexo: ( X ) F ( ) M (3) Profissão: Fonoaudióloga e Psicopedagoga
- (4) Grau de escolaridade:  
( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Sup. Incompleto ( X ) Sup. Completo ( X ) Pós-graduação
- (5) Você fala outras línguas em casa além do português? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (6) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (7) Você conhece outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do inglês? ( X ) SIM ( ) NÃO
- (8) Quais (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (9) Quanto tempo você estudou essa(s) língua(s) (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (10) Você utiliza o inglês no seu local de trabalho? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (11) Com que frequência (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?  
( ) sempre ( ) frequentemente ( ) às vezes ( ) raramente
- (12) Você já morou no exterior? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (13) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (14) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (15) Você já viajou para o exterior? ( X ) SIM ( ) NÃO
- (16) Para onde e por quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)?  
Estados Unidos (Miami, Orlando) 15 dias  
Europa (França, Inglaterra, Espanha, Itália) 20 dias
- (17) Você estudou inglês no exterior? ( ) SIM ( X ) NÃO
- (18) Em que país (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_
- (19) Quanto tempo (caso tenha respondido SIM na questão anterior)? \_\_\_\_\_

**Muito obrigado pela sua participação!**

**ANEXO E – Questões enviadas por e-mail**

- 1) Por que achas importante saber inglês nos dias de hoje?
- 2) Quais as razões que te levaram a estudar o idioma?
- 3) Qual a melhor forma de aprender uma língua estrangeira, na sua opinião?

**Camila**

a) Por que o inglês faz parte do cotidiano atual, tanto no trabalho em livros e artigos, assim como na cultura em geral nas músicas, e filmes.

Ainda porque ainda é a língua universal que possibilita uma comunicação em praticamente qualquer lugar do mundo.

b) As razões que me levaram a estudar o idioma são praticamente as mesmas pelas quais considero importante o conhecimento da língua inglesa, visto que é importante para as relações com pessoas de qualquer parte do mundo, é culturalmente interessante para entender melhor músicas e filmes, e quase indispensável hoje em dia na área empresarial se eu quiser trabalhar em uma empresa de grande porte.

c) A melhor forma de aprender uma língua estrangeira é, se possível morando e estudando num país de origem Inglesa ou americana, senão através de aulas (particulares de preferência), e tradução de músicas.

**Ricardo**

a) A primeira razão é a mais óbvia: necessidade. Trabalho em uma empresa que presta serviço de manutenção em aeronaves, na área de vendas. Trato com pessoas de todos os continentes. E a comunicação é feita, na sua maioria das vezes, no idioma Inglês. Tanto através de telefonemas como de meios escritos, normalmente o correio eletrônico. Nos dias de hoje, para qualquer tipo de emprego, falar um idioma estrangeiro já é uma exigência; o inglês ainda é a linguagem universal para negócios.

b) O segundo já é mais pelo campo do prazer pessoal. Gosto de viajar e de ir ao cinema, e tenho ainda a esperança de não depender de nada além das minhas capacidades para entender e ser bem entendido. Gosto da ideia de falar outros idiomas. É uma auto-realização.

c) A melhor forma de aprender uma língua estrangeira é fazendo um curso de imersão ou através de intercâmbio culturais, pois este promove a imersão e vivência dos costumes.

### **Arthur**

a) Porque a maioria das empresas aqui no Brasil tem clientes internacionais então precisamos saber bem o inglês para trabalhar, conseguir ou nos mantermos em um emprego. Por exemplo: HP e DELL aqui no Brasil trabalham sempre com o inglês seja em projetos, documentos, e-mails, reuniões, vídeo–conferência, etc.

b) Para viagens a trabalho ou não e para poder concorrer a vagas de emprego em multinacionais e se um dia perder meu emprego, vou ter um diferencial na hora de concorrer a uma vaga.

c) Intercâmbio ou com aulas particulares onde o foco é o aluno

### **Sandra**

a) Para podermos viajar, estudarmos e termos acesso a artigos internacionais.

b) Viagens e estudos.

c) Morando em países estrangeiros e estudando muito! Gramática, falando, escrevendo, lendo, etc.