



# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - *Campus* Universitário Ondina Salvador-BA

Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**"PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?":  
UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA  
EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE**

**FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS**

SALVADOR

2013

**FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS**

**"PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?":  
UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA  
EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras e Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

SALVADOR

2013

ANJOS, Flávius Almeida dos. 1979

“Pra quê aprender inglês se não vou para os Estados Unidos: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE”. Flávius Almeida dos Anjos. Salvador: UFBA/

Instituto de Letras, 2013

xii, f. : il.

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Bahia - Instituto de Letras/ PPLinC, 2013.

Referências bibliográficas: f. 129-139

1. Atitudes. 2. Atitudes positivas 3. Atitudes negativas 4. Atitudes de supervalorização  
5. Orientação 6. Motivação 7. Linguística, Letras e Artes. Título.

**FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS**

**"PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?":  
UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA  
EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para a obtenção do grau de mestre em Letras e Linguística.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA –UFBA (Orientador)**

---

**Profa. Dra. EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS – UFBA**

---

**Prof. Dr. ISAÍAS FRANCISCO DE CARVALHO – UESC**

Este trabalho é dedicado a:

**Rafael e Vinícius dos Anjos**, meus filhos queridos, de quem tenho um sorriso sincero dos mais bonitos e para quem quero deixar um exemplo a ser seguido.

**Pedro Borges dos Anjos e Rafaela Almeida dos Anjos**, meus pais, por acreditarem em mim; ao meu pai que praticamente me impeliu a fazer o mestrado, acreditando no meu potencial, e a minha mãe, por sempre cuidar de mim.

**Vaulena Guedes Falcão**, minha esposa, que, com muita paciência, soube me aguardar e compreender os momentos em que precisei ficar distante, mesmo perto, para produzir esta dissertação.

**Todos os meus alunos**, que por serem muitos, impossível seria nomeá-los aqui, mas pelos quais busco conhecer para compartilhar o que aprendo e, quem sabe, ajudar na sua transformação.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a DEUS, por ter permitido alcançar mais esta etapa da minha vida, dando-me forças para prosseguir quando tive dificuldades;

Ao meu orientador, o professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira, pela paciência, dedicação e parceria com resultados muito positivos; pelas indicações, as dicas, as correções, e, até mesmo, pela relação construída entre orientador-orientando. Tudo isso compôs uma somatória fundamental não só para a construção do pensamento que se traduz nas páginas deste longo texto hoje entregue, mas como para a maturidade de toda uma vida a seguir;

Gostaria também de agradecer aos professores do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, todos aqueles com os quais nós tivemos a honra de poder compartilhar de seus conhecimentos, seja durante as disciplinas que cursamos ou nos seminários e palestras que assistimos, como Edleise Mendes, Denise Scheyerl, Serafina Pondé, Alicia DuháLose, Simone Bueno e Maria Luiza Alvarez;

Ao colega Luis Eduardo Simões de Burgos, que por acreditar no meu potencial me instruiu sobre como me inscrever no PPGLinC;

Aos colegas da turma do PPGLinC, pelos momentos que passamos juntos, as dificuldades compartilhadas, pelas idas e vindas, pelo cansaço e pela resistência coletiva;

Aos professores colegas Marluce Mélo e Denilson Torres, que muito prestativamente possibilitaram a condução da pesquisa com seus alunos;

Aos participantes da pesquisa, com quem convivi durante um período, pela disponibilidade em colaborar com o trabalho, entendendo a importância das suas participações;

Aos funcionários do Colégio Estadual da Cachoeira, que tão gentilmente se dispuseram a conduzir as atividades na unidade de ensino nos momentos em que precisei me ausentar.

*Minha admiração é expressa à grande maioria de brasileiros pela sua atitude positiva em relação a línguas e que harmoniosamente, usam-nas em companhia do “todo poderoso” inglês. Minha profunda admiração é externada, também, a todos aqueles do mundo globalizado que, por diferentes motivos ou necessidades, ainda se encontram no processo de aprenderem a conviver com a língua da globalização e com outras línguas minoritárias. (WOLFSON, 1989, p.255).*

## RESUMO

Este trabalho acadêmico, desenvolvido sob os paradigmas teóricos da Linguística Aplicada, analisa e reflete sobre as atitudes de alunos no contexto da sala de aula de língua inglesa, em duas escolas públicas localizadas na cidade de Cachoeira, Bahia. Dentre muitas atitudes que os discentes podem apresentar, buscou-se, com essa pesquisa, compreender as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos sobre atitudes desenvolvidos em algumas partes do mundo e sua relação com a motivação e a desmotivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Nesse sentido, este trabalho está ancorado na premissa de que motivação gera atitudes positivas, o que, inevitavelmente, contribui para aprendizagem. Por outro lado, verificou-se que desmotivação gera atitudes negativas, assim como tais atitudes são geradas pela mera repetição de discursos ideológicos da classe dominante. Esses discursos, entre outras coisas, esmeram-se em ultrajar o ensino da língua inglesa (e das LEs em geral) nas escolas públicas, disseminando-se a ideia equivocada de que não se aprende inglês na escola, o que, historicamente, tem contribuído para o fracasso do aprendizado desse idioma no referido contexto. A pesquisa, que englobou aplicação de questionário, entrevista com alunos e observação de aulas, dentre diversos achados interessantes, levou à compreensão de que realmente acontece no contexto instrucional quando os alunos apresentam atitudes positivas, negativas e de supervalorização em relação à língua e às culturas alvo. Guardadas as devidas limitações, foi possível com esse estudo mapear as atitudes mencionadas e discutir de que forma as atitudes influenciam diretamente na aprendizagem de uma LE e como atitudes positivas podem ser desenvolvidas em contextos como os desta pesquisa, no intuito de reverter a condição de descrédito ocupada historicamente pela disciplina no ensino público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atitudes, língua, cultura, motivação, desmotivação, ensino-aprendizagem da LI, escola pública.



## ABSTRACT

This academic work, developed under an Applied Linguistics perspective, analyzes and reflects upon EFL students' attitudes in two public schools located in Cachoeira, Bahia. Among so many attitudes students might present, it was sought, with this research, to understand the positive and negative attitudes, and those of overvaluing toward the foreign language and culture. To research that, it was used theoretical foundation about attitudes developed in some parts of the world, and their connection with constructs like motivation and demotivation for the foreign language learning. This way, this work is based on the premise that motivation creates positive attitudes, what inevitably, contributes to the development of the learning process. On the other hand, it was verified that demotivation originates negative attitudes as such attitudes are the result of a mere repetition of the dominant classes' ideological discourses. These discourses, among other things, have to outrage the English language teaching in the reality of the public school, spreading the misconception that one is not able to learn English in such a context, and this has contributed decisively to the failure of the learning process of this language in the mentioned environment. The research, which encompassed the application of a questionnaire, a semi-structured interview with students, and class observations, among many interesting findings, led to the understanding of what really happens in this instructional context when students present positive, negative, and overvaluing attitudes. Taking into consideration the limitations of this study, it was possible to map the mentioned attitudes and discuss how attitudes influence directly the learning of a foreign language and how positive attitudes toward the learning of the English language in contexts like the one of this research, can be developed, in order to change the condition of discredit historically occupied by the subject.

**KEY-WORDS:** Attitudes; language; culture; motivation; demotivation; teaching and learning English; public school.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo motivacional elaborado por Gardner	55
Figura 2 – Modelo psicológico social de Gardner	56
Figura 3 – Modelo básico das orientações: motivação gera orientação	75
Figura 4 – Modelo básico das orientações : orientação gera motivação	76

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Dados da pesquisa de Moita Lopes com professores de língua inglesa	61
Quadro 2 – Dados da pesquisa de Karam	62
Quadro 3 – Dados da pesquisa de Yee e Yang	65
Quadro 4 – Dados da pesquisa de Vaezi	66
Quadro 5 – Dados da pesquisa de Yu	67
Quadro 6 – Discursos de atitudes negativas levantados por Leffa	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados da pesquisa de Jenkins sobre os sotaques do inglês	42
Gráfico 2 – Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês americano	68
Gráfico 3 - Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês britânico	68
Gráfico 4 - Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês malaio	69
Gráfico 5 - Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês cingapureano	70
Gráfico 6 - Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês filipino	71
Gráfico 7 - Participantes desta pesquisa	93
Gráfico 8 - Opinião dos alunos se gostam ou não da língua inglesa	95
Gráfico 9 - Opinião dos alunos sobre o que acham da língua inglesa	96
Gráfico 10 - Opinião dos alunos sobre a aprendizagem da LI	97
Gráfico 11 - Opinião dos alunos sobre a importância de se aprender inglês hoje	98
Gráfico 12 - Opinião dos alunos sobre se consideram relevante aprender inglês hoje	99
Gráfico 13 - A motivação dos alunos para aprender a LI	100
Gráfico 14 - Opinião dos alunos sobre as aulas de LI	101
Gráfico 15 - Opinião dos alunos a respeito da frase: “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos”	102
Gráfico 16 - Opinião dos alunos sobre a frase “inglês é uma disciplina que não reprova ninguém”	103
Gráfico 17 - Opinião dos alunos sobre a frase: “Não estudo inglês, pois acho impossível aprendê-lo na escola pública”	104
Gráfico 18 - Opinião dos alunos sobre a superioridade do inglês	105
Gráfico 19 - Opinião dos alunos sobre o falante nativo da LI	106

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

A – aluno

ELI – ensino de língua inglesa

ILE – inglês como língua estrangeira

ILF – inglês como língua franca

LA – linguística aplicada

LE – língua estrangeira

LI – língua inglesa

PC – pedagogia crítica

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNICAMP – Universidade de Campinas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1 – INÍCIO DA CAMINHADA**

1.1 INTRODUÇÃO	13
1.2 JUSTIFICATIVA	16
1.3 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	17
1.4 A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA	19
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.5.1 <b>Objetivo Geral</b>	21
1.5.2 <b>Objetivos Específicos</b>	22
1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA	22
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22

### **CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA	24
2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	27
2.3 ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA	29
2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
2.4.1 CONTEXTO E INFORMANTES DA PESQUISA	32

### **CAPÍTULO 3 - A LÍNGUA GLOBAL DOS TEMPOS ATUAIS**

3.1 DE LÍNGUA MENOR À LÍNGUA FRANCA MUNDIAL	34
3.2 UMA LÍNGUA DE TODOS: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	39
3.3 A LINGÜÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	44
3.4 O PROFESSOR DE INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE	48
3.5 A PEDAGOGIA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	50

## **CAPÍTULO 4 - ATITUDE É TUDO**

4.1 BASES TEÓRICAS PARA PESQUISA SOBRE ATITUDES	54
4.2 A PESQUISA SOBRE ATITUDES NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES	59
4.3 ATITUDES E CRENÇAS	72
4.4 ATITUDES POSITIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	74
4.5 ATITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: RESISTÊNCIA, IDEOLOGIA E O PROCESSO DE AUTOEXCLUSÃO	77
4.6 ATITUDES DE SUPERVALORIZAÇÃO EM RELAÇÃO À LÍNGUA E À CULTURA ESTRANGEIRAS	83

## **CAPÍTULO 5 – “PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?”**

5.1 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA	93
5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	94
5.3 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS	112
5.3.1 <b>As atitudes dos alunos nos contexto da sala de aula de LI</b>	112
5.3.2 <b>A influência das atitudes negativas na aprendizagem</b>	115
5.3.3 <b>A relação entre motivação e atitude</b>	116
5.3.4 <b>A relação entre atitude e o ensino de enfoque global em detrimento do local</b>	117
5.4 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA LIVRE-NARRATIVA	118

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	126
-----------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b>	129
--------------------	-----

<b>ANEXOS</b>	140
---------------	-----



## CAPÍTULO 1 – INÍCIO DA CAMINHADA

*Quem sabe no próximo ano? Pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela não aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que meus professores não me ensinavam por que não queriam, mas porque não sabiam inglês. (estudante-professora de língua inglesa. Narrativa 14. In: LIMA, 2011).*

### 1. INTRODUÇÃO

Atitude é tudo! Compreender a questão das atitudes dos alunos da escola pública, no contexto da sala de aula de língua inglesa, doravante LI, é a temática central em torno de que gira este trabalho. Nesse contexto, tenho identificado algumas atitudes, que há muito têm passado despercebidas, mas que merecem atenção, com vistas a compreender a razão das suas existências e como elas possivelmente influenciam as aprendizagens. Nessa linha de raciocínio, a essa temática, incorporei a reflexão do papel do inglês no cenário mundial à qual acrescentei outras reflexões na perspectiva da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada ao ensino das línguas estrangeiras (LE). Essas duas áreas dialogam trazendo a tona questões políticas, sociais e ideológicas do ensino-aprendizagem da LI. Por isso, nas próximas linhas discorro sobre a presença do inglês no mundo contemporâneo, onde esse idioma tem exercido papel fundamental nas relações humanas, assim como sobre o ensino dessa língua nas escolas públicas brasileiras e as atitudes que os alunos podem apresentar nesse contexto.

Início propondo uma reflexão sobre a LI no mundo. Na contemporaneidade, estamos cada vez mais envolvidos uns com os outros e é em tal contexto que parece evidente a necessidade de uma língua em comum. Desse modo, inegável é a posição ocupada pela língua inglesa no mundo hoje. Dados das mais variadas fontes apontam a expressividade dessa língua, como o fato de ser o idioma falado por mais de 1 bilhão e 350 milhões de falantes não-nativos, sendo o idioma nativo de quase meio bilhão de falantes. Estima-se que, em 10 anos, mais 2 bilhões de pessoas irão falar esse idioma, ultrapassando o total de 3 bilhões de falantes no mundo, caso o ritmo de expansão desse idioma global continue.



Nesse sentido, “nenhuma língua experimentou o poder do inglês em termos de domínio planetário” (MOITA LOPES, 2008, p.314).

Essa projeção do inglês não é mero produto do acaso, pois, como aponta Siqueira (2008, p.16) “o mundo se sente compelido a aprender inglês”. A língua de Shakespeare tem se colocado como alternativa de comunicação global, através da qual acessa-se o mundo, culturas diversas, obtêm-se sucesso profissional e prestígio social. Ao viajar pelo mundo, desterritorializando-se, a língua inglesa fez adeptos, emancipou-se e conseguiu desatrelar-se da imagem de que está apenas vinculada às culturas hegemônicas, passando a servir a diversas nações na contemporaneidade. Como colocam Assis-Peterson e Cox (2007, p.8):

[...] mundializado, ele [o inglês] se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo.

E assim, essa língua tem exercido no cenário mundial papel central nas relações políticas, econômicas, culturais, individuais e coletivas. Para Graddol (2006, p.12), “o inglês está agora redefinindo identidades nacional e individual no mundo todo, mudando linhas políticas, criando novos padrões globais de riqueza e exclusão social, e sugerindo novas noções de direitos humanos e responsabilidades de cidadania”. Essas transformações em todas as esferas da vida social têm impulsionado a aprendizagem da língua inglesa. Acredito que por conta disso a legislação educacional brasileira coloca as LE nos currículos escolares, em sua parte diversificada, de oferta obrigatória. Todavia, mesmo sendo de oferta obrigatória, o ensino da língua inglesa na escola pública padece de atenção, pois “beira as raias do descabro” (SIQUEIRA, 2011, p.94), quando “nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.10).

O inglês mesmo sendo a língua estrangeira mais estudada no Brasil, ainda é usada como “paliativo”, para preencher a carga horária dos professores e dos alunos, relegando a sua relevância a um plano secundário. No caso da escola pública brasileira, muitas são as dificuldades que giram em torno do ensino dessa língua, desde o ambiente inadequado à formação profissional limitada. Como ela tem sido usada como “válvula de escape”, nas

escolas públicas, para o preenchimento do horário do professor ou para o cumprimento legal da legislação educacional, escolhendo-se qualquer um para lecioná-la, “o fracasso fica estampado na mudez irretorquível do aluno”. (LEFFA, 2011, p.17), contribuindo para a construção da noção de que a escola pública é lugar impossível de se aprender uma LE. E é por isso que Leffa (2011), em parte, atribui ao professor a responsabilidade do fracasso na aprendizagem da LE e considera o fato de o professor de LE ensinar ao aluno algo que ele mesmo não sabe, sendo este mais um dos grandes paradoxos da educação pública brasileira:

[...] mesmo isentando os casos de professores que vêm de outras disciplinas e os que apenas completam a carga horária, ainda assim sobram muitos professores que são da disciplina e que têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem (LEFFA, 2011, p. 21).

A atuação de professores despreparados para o exercício da função pode estar gerando atitudes por parte dos alunos, quer de forma consciente ou inconsciente, e é aqui que também tenho me debruçado, buscando compreender como elas se articulam e interferem no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, notadamente as atitudes negativas, muito bem representadas no título deste trabalho: “pra que aprender inglês se não vou para os Estados Unidos?”.

No tocante às atitudes, parece relevante uma análise sobre as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. As atitudes positivas, geradas por motivação, fazem os alunos progredirem no aprendizado da LE. Em oposição, as atitudes negativas em relação à LE, apresentadas pelos alunos, quer de forma consciente ou inconsciente, representam empecilho ao aprendizado, enquanto as atitudes de supervalorização, embora possam estimular a aprendizagem, podem desencadear uma atitude de desvalorização em relação à língua e cultura nacional, fazendo com que os alunos desprivilegiem a própria língua e a cultura a ela atrelada. Como se vê, tais atitudes podem influenciar na aprendizagem dos alunos, e, quando mal orientadas, podem levar um indivíduo a ações extremas, como acontece com os fanatismos religiosos, o racismo e o nacionalismo exacerbado (FIGUEIREDO, 2003).

Com este trabalho, situado no âmbito da Linguística Aplicada, busquei, especificamente, investigar atitudes dos alunos no contexto da sala de aula de língua inglesa, acreditando que essa compreensão possibilitará dias melhores para as aulas de LE. Nessa trajetória, foi possível valer do caráter multidisciplinar da Linguística Aplicada, quando tornou-se possível o enveredamento pelos caminhos da Psicologia Social, da Análise do Discurso, da Pedagogia Crítica e da Etnografia, todas representando campos férteis para o diálogo suscitado pelos estudos investigatórios da LA.

## **2. JUSTIFICATIVA**

A constatação de que determinadas atitudes e o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa estão intimamente relacionados tem feito emergir reflexões que apontam para uma melhor compreensão desse processo. Nesse sentido, há mais de cinco anos, inicialmente como professor de inglês de um centro de idiomas e, atualmente, como professor das redes oficiais de ensino do estado da Bahia, em duas escolas, no município de Cachoeira, tenho observado as atitudes dos alunos em relação a essa língua estrangeira. Tal inquietação tem me orientado no sentido de tentar compreender determinadas atitudes e como elas possivelmente influenciam o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula de língua inglesa, notadamente marcado por diferentes tipos de atitudes por parte dos alunos.

Diante desse cenário, considero relevante uma análise específica sobre três tipos de atitudes que os alunos podem apresentar: as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira, de modo a contribuir para uma melhor adequação da nossa prática pedagógica à real necessidade dos alunos.

Assim, este trabalho justifica-se, quando, ao trazer dados inéditos de dois grupos de estudantes, oriundos de duas escolas públicas da Bahia, propõe uma reflexão sobre a questão das atitudes. Tal justificativa está assentada na idéia de que a compreensão das atitudes pesquisadas neste trabalho e sua relação com as crenças e outros fatores podem contribuir para mudanças de posturas e atitudes equivocadas. Algumas atitudes, como as

negativas, de alguma maneira, têm impedido o bom andamento das aulas de LE, o que muitas vezes tem inviabilizado uma aprendizagem significativa e o conseqüente acesso ao mundo contemporâneo, no qual a língua inglesa figura como peça fundamental.

### **1.3 A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA**

Nasci e fui educado num ambiente onde meus pais desenvolviam as suas atividades profissionais com o ensino de línguas estrangeiras. Minha mãe, naquela época, professora de inglês, e meu pai, poliglota, juntos fundam o Instituto de Idiomas Polycenter, em Salvador, na Rua Miguel Bournier, na ladeira da Barra. Posteriormente, com a nossa vinda para Cachoeira, fundam o primeiro centro de idiomas do Recôncavo. O Polycenter, no fim dos anos 90, consegue formar alunos fluentes em inglês, francês, espanhol, italiano, árabe, hebraico e grego. Assim, como se vê, cresci nesse ambiente, convivendo nos corredores do Polycenter com pessoas de diferentes identidades, e desde cedo tive o contato com línguas estrangeiras. Todavia, o meu interesse maior recairia sobre a língua inglesa e, assim, aos meus nove anos, passei a estudá-la, ainda com meu pai, quando notei uma inclinação maior por essa língua.

Só em 2001, com meu ingresso na Universidade Estadual de Feira de Santana, no curso de Letras com língua inglesa, percebi que estava dando um dos passos mais importantes para o início da minha vida profissional como professor de línguas. Na UEFS, tive a oportunidade de conviver com pessoas muito especiais, intelectuais, formadores de opinião, colegas e professores de diferentes áreas do saber. No entanto, tudo que fazia com mais afinco estava direcionado para a construção do conhecimento que me empoderasse como professor de língua inglesa. Dessa forma, foi a partir dessa orientação, que pude participar de cursos, oficinas, palestras e outros eventos que tinham como foco o ensino e a aprendizagem de LE. Durante esse período, pude compreender a dinâmica, a relevância e o prazer de poder participar do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, quando tive a oportunidade de conviver e compartilhar conhecimento com verdadeiras autoridades no que se refere ao ensino da LE. Destaco aqui as professoras Maria Lina Garrido, Cristina Mascarenhas, Gilcélia Pires, os professores Jean Marc Gonçalves e meu orientador, o

professor Sávio Siqueira, dentre outros, que contribuíram para a minha formação profissional.

Concomitantemente, nesse período, eu ensinava língua inglesa e coordenava pedagogicamente o Instituto de Idiomas Polycenter, quando tive a oportunidade de elaborar uma série didática para o ensino de inglês como LE, intitulada *EverydayEnglishConversation*, em 8 volumes, do nível básico ao avançado, com foco na conversação, resultado de uma pesquisa minuciosa sobre as possíveis situações de comunicação em língua inglesa.

Nesse mesmo período, cinco meses depois da minha formatura, após a homologação dos resultados de dois concursos públicos, tomo posse na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, mais especificamente no Colégio Estadual da Cachoeira e na Escola Municipal Aurelino Mário de Assis Ribeiro, como professor de língua inglesa.

Durante este tempo, que desenvolvi as minhas atividades profissionais nessas duas unidades de ensino, pude perceber uma série de fatores que me intrigavam, tais como o descrédito da disciplina, a carência de material didático, as dificuldades tanto do professor quanto do aluno para compartilhar conhecimento, o grande número de alunos por turma, o desestímulo de colegas de área, a falta de clareza sobre a razão para o ensino da língua inglesa, os conteúdos, a (des)motivação dos alunos e as suas atitudes nesse contexto específico. Logo, posso afirmar que a motivação para a condução e consolidação desta pesquisa surgiu da minha inquietação diante desse cenário, visando compreender os fatores que resultam em tal contexto.

Ademais, este estudo também pode representar, com seus achados, um dos caminhos para se refletir e debater questões inerentes às atitudes dos alunos na sala de aula, com vistas a fomentar as atitudes positivas e ultrapassar as barreiras que tanto impedem a possibilidade de uma escola melhor para todos, ao compreender as negativas, para extingui-las.

#### 1.4 A PROBLEMÁTICA E O PROBLEMA

O presente trabalho aborda a problemática das atitudes que os alunos das escolas públicas podem apresentar em relação à aprendizagem, à língua e à cultura estrangeiras, especificamente no contexto da sala de aula de língua inglesa. Para uma melhor compreensão desta dissertação e da problemática na qual ela gira em torno, parto do princípio de que os alunos podem, dentre outras, apresentar basicamente três tipos de atitudes: 1) atitudes negativas 2) atitudes positivas e 3) atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Tomo, para tanto, como paradigma a noção de atitude estabelecida por R.C Gardner (1985), para quem atitude é uma reação a um referente.

Nas escolas públicas brasileiras, algumas atitudes podem ser notadas com facilidade, como as que propus investigar. Reconheço, por exemplo, as atitudes negativas quando dentre vários obstáculos e desafios, é sabido que um peso bastante negativo recai sobre o ensino das línguas estrangeiras (LE), as quais são apontadas como desnecessárias, irrelevantes do ponto de vista educacional, entediantes, quando nenhuma outra disciplina recebe estigma semelhante. Tal cenário revela-se com mais vigor quando os aprendizes apresentam reações negativas em relação à aprendizagem dessas línguas, neste trabalho, especificamente, o inglês. “Aprender inglês pra quê?”, “inglês não reprova”, “qualquer um pode ensinar inglês”, “ficamos o ano inteiro estudando o verbo TO BE”, dentre outras assertivas, que têm contribuído para fortalecer determinadas atitudes, as quais não raramente marginalizam a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas.

Discursos desse gênero, impregnados de fortes marcas ideológicas, acabam por solidificar um processo que Leffa (2007) chamou de “autoexclusão do aluno da escola pública”, e embora acredite-se que tais discursos são construídos pelo aluno, na realidade, eles partem da sociedade para o sujeito, isto é, “de fora para dentro”. Desse modo, a autoexclusão não é algo criado no íntimo do aprendiz, mas induzido pela sociedade em que ele vive. Logo, por conta da minha experiência nesse contexto, suspeito também que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa podem surgir de forma contundente por causa de

fortes posicionamentos ideológicos alheios (JENKINS, 2007, p.31). Todavia, suspeito que atitudes negativas também podem ocorrer pelo fato de os alunos resistirem a algum dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, como a metodologia utilizada, resistência ao professor e ao material didático etc.

Por outro lado, além das atitudes negativas, é fácil perceber também que os alunos podem apresentar atitudes positivas e de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Entendo atitudes positivas como posicionamentos favoráveis em relação ao aprendizado da LE, ao professor de LE, aos colegas e ao material didático.

Já as atitudes de supervalorização dizem respeito aos sentimentos e convicções que os alunos podem ter, que sustentam a noção de supremacia das culturas hegemônicas, bem como sentimento de exaltação, principalmente em relação aos produtos, aos modos de ser, agir e pensar estrangeiros. Ressalto que essas atitudes podem acontecer isoladamente, isto é, um aluno pode ter a atitude de não aprender a língua inglesa, o que revela uma atitude negativa, mas pode apreciar um nativo e/ou os aspectos da cultura estrangeira.

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário esclarecer que atitudes positivas não são a mesma coisa que atitudes de supervalorização. Quando falo em atitudes positivas, quero dizer, por exemplo, que um aluno pode ter atitude de querer aprender a língua inglesa, positiva, portanto, sem, no entanto, valorizá-la demasiadamente, junto com os seus aspectos culturais, em detrimento da sua língua nativa. Além do mais, acredito que atitudes de supervalorização em relação a uma língua estrangeira não são algo positivo. Muito pelo contrário, representam visões distorcidas, que fazem uma pessoa deixar de privilegiar e reconhecer os valores inerentes a sua língua nativa, pois não existem culturas ou línguas melhores ou superiores que outras, nem meios para medir tais parâmetros.

Sendo assim, acredito que as atitudes negativas, positivas e de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira podem gerar consequências para os alunos. As atitudes positivas podem gerar mais motivação nos alunos para participar do processo de ensino aprendizagem da LI. Além de já ser uma consequência importante, outras mais

interessantes poderão ser gestadas, como, por exemplo, a de poder intervir, participar e entender o mundo através de um idioma global que, ao ser aprendido, passa a pertencer a cada um que fala, seja nativo ou não. Em outras palavras, como aponta Widdoson (1997, p.144), “ser um falante nativo ou não da língua é irrelevante. O que importa agora é quem somos, não o lugar de onde viemos”.

Quanto às atitudes negativas, como já mencionado, podem dar aos alunos a falsa impressão de que foi iniciativa deles de não participar do processo de aprendizagem, por exemplo, impedindo a participação deles e manipulando-os para a auto exclusão. Quanto a isso, Leffa (2007) acredita que o aluno não se exclui por vontade própria e que, quando ele diz “eu odeio inglês”, tem-se a impressão de que essa afirmação partiu de dentro para fora, quando na realidade foi construído socialmente e internalizado pelo aprendiz, que é afetado politicamente e ideologicamente.

Já as atitudes de supervalorização podem ter como consequência o não reconhecimento dos valores nacionais. Na materialização dessa atitude o dominador exerce poder sobre o dominado, que, sem opção, é afetado ideologicamente. Ao ter tal atitude, sem questionar, um aluno pode ter um comportamento que desvalorize o seu país, o seu povo, a sua língua.

Diante do exposto até aqui, apresento o problema desta pesquisa: quais são as atitudes dos alunos da escola pública/regular, na cidade de Cachoeira (BA), em relação à aprendizagem da língua inglesa, à língua e às culturas hegemônicas de LI?

## **1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **1.5.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as atitudes dos alunos no ambiente da escola pública/regular, na cidade de Cachoeira, na Bahia, em relação à aprendizagem da LI, como LE e de que forma essas atitudes se materializam e influenciam o referido processo nesse contexto específico.



### **1.5.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos são:

- 1) analisar as atitudes dos alunos da escola regular em relação à LI e à aprendizagem da LI;
- 2) investigar se as atitudes em relação à aprendizagem da LI estão relacionadas com conceitos de emulação, supervalorização das culturas hegemônicas de LI;
- 3) investigar se as atitudes (positivas, negativas ou de supervalorização) dos alunos em relação à LI influenciam em suas aprendizagens;
- 4) investigar como as atitudes estão relacionadas com a motivação ou desmotivação dos alunos para aprender a LI;
- 5) investigar se as atitudes em relação à aprendizagem da LI estão relacionadas com o ensino de enfoque global, em detrimento do local.

### **1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA**

Para a execução do trabalho investigativo, ancorei-me nas seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) De que maneira as atitudes positivas, negativas e de supervalorização influenciam o referido processo?
- (2) Que visão os alunos têm da língua e da cultura estrangeira e como essa visão influencia nas suas atitudes?
- (3) Como atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI nesse contexto podem ser desenvolvidas, no intuito de reverter a condição de descrédito ocupada historicamente pela disciplina?

### **1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais, referências e anexos.

No CAPÍTULO 1, “Início da Caminhada”, trago considerações gerais sobre a temática de que trata este trabalho, assim como discorro sobre os motivos que levaram a sua condução. Trato ainda do problema, dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

No CAPÍTULO 2, “Considerações metodológicas”, abordo as questões metodológicas que orientaram a condução desta pesquisa. Desse modo, esse capítulo versa sobre as pesquisas qualitativa e quantitativa, os princípios básicos da etnografia e sobre os contextos e participantes da pesquisa.

No CAPÍTULO 3, “A língua global dos tempos atuais”, discorro sobre o inglês como língua global no mundo contemporâneo, sua condição de língua franca, além dos aspectos relevantes inerentes a essa modalidade linguística. Pondero ainda sobre o ensino da língua inglesa nas escolas públicas e o papel do professor contemporâneo de inglês. Encerro este capítulo chamando atenção para a possibilidade de um diálogo entre a pedagogia crítica e a educação linguística.

No CAPÍTULO 4, “Atitude é Tudo”, dedicado exclusivamente à reflexão numa perspectiva teórica, discorro sobre bases teóricas para a pesquisa a respeito das atitudes e das crenças, assim como traço um panorama dos estudos sobre atitudes em algumas partes do mundo.

No CAPÍTULO 5, “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?”, apresento os resultados da pesquisa propriamente dita, a partir da análise dos dados, com discussão acerca dos achados revelados pelos instrumentos de coleta, questionário, registros etnográficos e entrevista livre-narrativa. Fecho a dissertação com as Considerações Finais, seguidas das Referências e dos elementos pós-textuais.

## CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

*A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la. (MOITA LOPES, 2006, p.85)*

*De um lado, é essencial saber construir conhecimento metodologicamente adequado, discutir metodologia científica, construir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e argumentar. De outro, é decisivo saber o que fazer com conhecimento, saber pensar e intervir, propor alternativas, fazer-se sujeito da história própria, individual e coletiva. (DEMO, 2010, p.22)*

### 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Ao iniciar uma pesquisa, visando compreender uma realidade, o pesquisador precisa saber da complexidade de tal tarefa. O processo de investigação requer do pesquisador concentração em relação ao objeto de estudo, o que o levará à escolha dos instrumentos e procedimentos mais adequados.

Concentrado no tipo de trabalho que objetivava conduzir, foi que baseei-me no paradigma qualitativo, mas não deixei de aceitar elementos do quantitativo. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2006) coloca que a pesquisa em sala de aula é elaborada de acordo com esses paradigmas. Essa autora argumenta que o paradigma quantitativo deriva do Positivismo<sup>1</sup> e que o qualitativo provém da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo<sup>2</sup>, destacando ainda que o Positivismo começou a ser empregado nas ciências exatas e foi depois importado para as ciências sociais, a partir do início do século XIX (BORTONI-RICARDO, 2006). Já o Interpretativismo encontra na pesquisa qualitativa um conjunto de

---

<sup>1</sup>O Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no início do século XIX, tendo August Comte como seu fundador. Fonte: <[http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/positivismo.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/positivismo.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

<sup>2</sup>O interpretativismo está ligado à escola Interpretativista, também conhecida como a Antropologia do Simbólico, que adotava como objeto de estudo o modo como as pessoas entendiam e interpretavam o que as rodeavam assim como as ações e discursos delas mesmas. Assim, através de um sistema de construção de significados culturais partilhados, a cultura era dessa forma entendida como um processo social de atribuição de significado. Fonte: <<http://nostrumtempus.blogspot.com.br/2007/02/interpretativismo.html>> Acesso em 25 jul. 2013.

métodos e práticas, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros.

Nesse sentido, para a condução deste estudo, tomei como base os princípios da pesquisa qualitativa, tendo em vista ser esta uma abordagem metodológica que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, pois é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Como o foco dessa investigação está justamente na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos analisados a partir das suas atitudes é que a tomei como paradigma. Desse modo, percebi uma forte relação com a corrente do interacionismo simbólico<sup>3</sup>, segundo a qual a experiência humana é mediada pela interpretação. Através das interações sociais do indivíduo no seu ambiente natural, no trabalho, no lazer, no lar, vão sendo construídas as interpretações, os significados, as suas visões de realidade (ANDRE, 1995).

A tentativa de descrever as atitudes de dois grupo de estudantes de duas escolas públicas, como propus fazer, fez-me perceber o caráter subjetivista da pesquisa qualitativa. Quanto a isso, André (1995) fala que a pesquisa qualitativa tem sua origem na concepção fenomenológica de conhecimento, pois essa corrente enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza a penetração no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em suas vidas diariamente.

Assim, a pesquisa no contexto da sala de aula de LE encontra na abordagem qualitativa, com o seu caráter fenomenológico, bons pressupostos para descrever a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2009), essa

---

<sup>3</sup> Noção sociológica, cujos estudos iniciais são de George Herbert Mead, que detectou que os egos das pessoas são produtos sociais e criativos. Mas foi Herbert Blumer que cunhou o termo 'interacionismo simbólico', ao interpretar os estudos de Mead, defendendo a tese de que as pessoas atuam em relação às coisas conforme o significado delas, ou seja, uma pessoa reage a uma determinada coisa, conforme a mesma significa para ela. O interacionismo simbólico passou a ser um campo de estudos que exige várias técnicas de métodos de investigação. Entre os métodos, o mais utilizado é a pesquisa qualitativa, em que se observa o(s) participante(s), visando encontrar aspectos de interação social e de individualidade. Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Interacionismo\\_simb%C3%B3lico](http://pt.wikipedia.org/wiki/Interacionismo_simb%C3%B3lico)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

modalidade de pesquisa objetiva desvelar o que está dentro da “caixa-preta”, no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos, que, sendo rotineiros, estão “invisíveis” aos olhos dos participantes.

Todavia, não desconsidero a relevância da pesquisa quantitativa para a compreensão de uma dada realidade. Alguns autores colocam os métodos quantitativos e qualitativos como dois extremos que se opõem. Apesar disso, Demo (2001, p.8, *apud* SIQUEIRA, 2008, p.35) nos diz que “todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa”, ao que Siqueira (2008) sugere que essas duas abordagens de pesquisa deveriam ser encaradas como complementares e não como excludentes. Por isso, parece que um estudo não perde o seu caráter qualitativo por ter também dados quantitativos, muito pelo contrário, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa.

André (1995, p.24) coloca que pode-se fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos. Entretanto, a dimensão qualitativa estará sempre presente na análise que se faz dos dados, pois os valores do pesquisador estarão sempre presentes. Essa autora, apesar de reconhecer a necessidade de ultrapassar-se a dicotomia qualitativo-quantitativo, chama atenção para o fato de que não é muito conveniente continuar usando o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica, reservando-o para diferenciar de outras técnicas de coleta ou o tipo de dado obtido, sugerindo a utilização de termos mais precisos, como pesquisa histórica, descritiva ou etnográfica, para determinar o tipo de pesquisa.

Para mim o que interessa, na verdade, não é discutir nomenclaturas, mas sim quais abordagens, procedimentos e instrumentos utilizei para levar a cabo um estudo acadêmico desta monta, tais como observação de aula, questionários e entrevista estruturada, entre outros, num dado contexto, da forma mais natural possível, visando a conhecer os significados que um grupo de pessoas dá às coisas, além de compreender como essas pessoas se articulam socialmente, objetivo maior da pesquisa social.

## **2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA**

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”, um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. A etnografia surge no final do século XIX, como uma abordagem investigativa interessada pelo estudo das desigualdades, comportamentos e exclusões sociais. É uma modalidade de pesquisa social interpretativista, que se caracteriza por uma observação direta, por um determinado tempo. Essa observação recai sobre um grupo de pessoas, podendo ser numa comunidade, numa vila, numa escola ou numa empresa.

Na visão de André (1995), o etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e tenta mostrar esses significados. Bortoni-Ricardo (2006, p.154) compartilha desses princípios e diz que:

[...] para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podem desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo.

Desse modo, a etnografia tem um caráter antropológico, pois estuda os comportamentos humanos de forma rotineira e natural, descrevendo de maneira precisa as ações dos participantes, com o intuito de documentar e compreender determinadas ações. Como a preocupação central da etnografia é descrever com precisão o que um grupo de pessoas faz, o etnógrafo deve descrever e relatar o mais detalhadamente possível o que ocorre.

Ainda de acordo com André (1995), aos etnógrafos interessa a descrição da cultura de um grupo social, através da análise de hábitos, práticas, crenças, valores e linguagens, enquanto aos estudiosos da educação interessa o processo educativo. Daí a diferença de enfoque dessas duas áreas, fazendo com que certos requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos pelos educadores pesquisadores. Wolcott (1998, *apud* ANDRÉ, 1995, p.28) cita como exemplo desses requisitos a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias na análise dos dados. Com base nisso,

parece que tem-se adaptado a etnografia à educação, permitindo-me dizer que se faz estudo do tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito.

Todavia, na área educacional, a pesquisa do tipo etnográfica vem se destacando como um dos métodos qualitativos mais eficientes da pesquisa social. Para Cançado, (1994, p.56) “um dos campos onde a aplicação da etnografia vem crescendo é a educação”, complementando que isso tem ocorrido por conta da insatisfação dos resultados obtidos através de pesquisas experimentais, pois tais pesquisas simulam a sala de aula através de seus *corpus*, desconsiderando o real contexto da sala de aula. Já na pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador deve aproximar-se dos locais, eventos, pessoas, mantendo com elas um contato direto, mas não com a pretensão de mudar o ambiente, uma vez que tudo deve ser observado em sua manifestação natural.

Ainda na visão de Cançado (1994), a etnografia é um instrumento de observação não-estruturada da sala de aula, em oposição à observação sistemática de códigos pré-determinados. Para essa autora, a etnografia é guiada por dois princípios, o “êmico” e o “holístico”:

[...] o ‘princípio êmico’ demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O ‘princípio holístico’ examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para análise da interação, tanto o aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p.56).

O princípio êmico, que está relacionado diretamente com o pesquisador, diz a autora, tem gerado sérias polêmicas, pois a neutralidade do observador entra em cena (CANÇADO, 1994). Segundo Van Lier (1988, *apud* CANÇADO, 1994), nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos. Para Bortoni-Ricardo (2006), o pesquisador não é um relator passivo, mas, antes de tudo, um agente ativo na construção do mundo e sua ação investigativa, denominada *reflexividade*, na literatura especializada, tem influência no objeto da investigação, que é, por sua vez, influenciada por este. Essas noções, de alguma sorte, contrariam as suposições levantadas por Cançado (1994), de que o etnógrafo deve destituir-se de julgamentos em relação ao seu foco de pesquisa.

Subjacente a isso, destaco a relevância dos procedimentos a serem realizados pelo pesquisador, de quem se espera um mínimo de habilidades em técnicas e estratégias de observação, gravação e transcrição dos dados, assim como um olhar atento ao que está ocorrendo e não apenas nos resultados, para que assim seja possível projetar transformação, caso e quando necessário. Dessa forma, a pesquisa do tipo etnográfica cumprirá o seu papel social, ao possibilitar a aplicação das suas descobertas, visões e novas formas de participar da realidade, gerando mudanças nas ações dos participantes.

### **2.3 ETNOGRAFIA DE SALA DE AULA**

A pesquisa do tipo etnográfica torna-se evidente no campo da educação no final dos anos 1970, quando se sente a necessidade de estudar a sala de aula e a avaliação curricular. Inicialmente, os estudos do tipo etnográfico eram conhecidos como “análise de interação”, pois visavam o registro comportamental de professores e alunos.

Para Bortoni-Ricardo (2006), na escola ou na sala de aula, a pesquisa do tipo etnográfica começa quando os etnógrafos procuram responder a três perguntas: (i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macro-social em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional?

Segundo Cançado (1994), a etnografia, sob tal perspectiva, torna-se uma espécie de instrumento de observação de sala de aula, cujo objetivo é identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovação. Já André (1995) coloca que essa modalidade de pesquisa, sendo usada em tal contexto, permite ao pesquisador reconstruir os processos e relações que configuram a experiência do cotidiano escolar. Com as técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensas torna-se possível compreender o dia a dia da prática escolar, descrevendo-se ações para documentar os significados criados no cotidiano do fazer pedagógico. Complementa a autora:



[...] esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p.41).

Desse modo, é fundamental o reconhecimento da escola como espaço social dinâmico, em oposição à visão de um espaço estático, repetitivo, para que se evite imprecisões e superficialidades que, no passado, acompanhavam as pesquisas do tipo etnográfica, resultado de um distanciamento que desconsiderava um viés político e impossibilitavam a necessária reflexão cujo objetivo seria projetar-se algum tipo de mudança social.

O reconhecimento da importância da pesquisa etnográfica, cujo viés considera a educação como um ato político, possibilita a consolidação da etnografia crítica, cujos princípios buscam compreender sensivelmente as ações dos participantes, nos espaços pesquisados, em vez de um retrato meramente descritivo. Ao contrário, esse olhar crítico busca exatamente enxergar o que ali se materializa como um processo que reconstrói a prática do cotidiano escolar, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 1995).

Para que isso aconteça é fundamental o papel do pesquisador no contexto de pesquisa da sala de aula. Alguns fatores precisam ser levados em consideração e quanto a isso Siqueira (2008) coloca o estabelecimento de laços de confiança entre pesquisador, professor e alunos como um dos primeiros fatores para que se desconstrua a imagem de intruso, espião, que nada tem a ver com a do pesquisador.

Nesse sentido, Telles (2002) sustenta que o pesquisador, ao conduzir uma pesquisa do tipo etnográfica, deve se familiarizar com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles. Nessa mesma linha, Bortoni-Ricardo (2006), ao tratar da pesquisa etnográfica, enfatiza que a coleta de dados inicia com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. Essa autora coloca ainda que a negociação com os participantes

deve ser vista como a principal providência a ser tomada para se ter acesso ao local da pesquisa, discutindo-se com eles a natureza e os objetivos da pesquisa para que o pesquisador possa frequentar a escola e entrar nas salas de aula.

Alinhado a isso, há como fator relevante também as ações que devem ser desempenhadas pelo pesquisador, que, como já dito, deve possuir habilidades para tratar e analisar com destreza e cuidado os dados coletados através de uma pesquisa etnográfica. Nesse sentido, o pesquisador deve, dentre outras coisas, estabelecer o campo e a maneira de nele adentrar; além, logicamente de definir e estabelecer com clareza o perfil dos informantes, para, finalmente, cuidar do *corpus* a ser gerado (cf. CANÇADO, 1994).

Quanto à análise do *corpus* em particular, tendo em vista o seu caráter subjetivo, é recomendável a utilização de mais de um instrumento de coleta de dados, para que, em estágios subsequentes se possa olhar o *corpus* a partir de diferentes perspectivas. Essa triangulação dos dados permite uma maior confiabilidade nos resultados.

## **2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Feitas algumas considerações acerca da pesquisa qualitativa e da etnografia, modalidades investigativas nas quais esse trabalho está ancorado, a seguir estão as descrições dos contextos e informantes desse estudo.

Inicialmente, esse estudo compreende uma investigação com alunos de duas unidades públicas de ensino, da cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, buscando identificar a ocorrência de três tipos de atitudes: 1) positivas; 2) negativas e de 3) supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação das aulas, aplicação de um questionário e entrevista livre-narrativa. As etapas de coleta de dados foram assim divididas:

- Inicialmente, foram observadas 20 aulas, buscando levantar informações sobre a ocorrência de atitudes dos alunos em seu acontecer natural. Desse modo, procurei registrar

as ações dos alunos da forma mais detalhada possível na sala de aula de língua inglesa. A intenção era justamente observar como aquele grupo de alunos reagia no referido contexto, no que diz respeito ao professor, à aula de LI, e à cultura estrangeira caso fosse abordada. Busquei, sobretudo, verificar a ocorrência de atitudes como as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira.

- Numa segunda etapa, apliquei um questionário, contendo 25 (vinte e cinco) itens, que visavam à compreensão das atitudes dos alunos em relação à língua inglesa, às aulas de língua inglesa, aos falantes nativos, em relação ao professor e ao aprendizado desse idioma, sobretudo visando identificar a ocorrência dos três tipos de atitudes já mencionadas.

- Numa terceira etapa, fiz uma entrevista livre-narrativa, realizada individualmente, que teve, em média, uma duração de 2 (dois) minutos e meio, visando, a partir dos discursos dos alunos, identificar as ocorrências das atitudes já especificadas. Em linhas gerais, o objetivo, ao ter utilizado esse instrumento de pesquisa, foi exatamente verificar, de maneira muito natural, a partir das declarações dos alunos, as suas reações no que diz respeito ao aprendizado da língua inglesa, e se tais reações estariam influenciando os alunos.

#### **2.4.1 Contexto e informantes da pesquisa**

Para a consolidação desta pesquisa, foi escolhido como contexto de investigação duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, localizadas em Cachoeira, Bahia, cidade localizada na região do Recôncavo Baiano, a 120 quilômetros de Salvador, que é reconhecida pela sua participação nas lutas históricas que culminaram com a independência do Brasil. As duas escolas escolhidas são referências no que diz respeito à oferta dos ensinos fundamental e médio, ambas com professores de línguas estrangeiras, com formação específica.

Quanto aos informantes da pesquisa, foram ao todo 42 alunos, sendo 13 deles da 9ª série do ensino fundamental, da Escola Aurelino Mário de Assis Ribeiro. Essa Unidade de Ensino, fundada em 19 de outubro de 1999, está situada na Rua Benito Gama, no Curiachito, bairro

periférico da cidade. Essa escola tem 10 salas de aula, 325 alunos, com faixa etária de 10 a 20 anos, e oferta o ensino fundamental II. Em seu quadro, há 1 (uma) diretora geral, 1 (uma) vice diretora, 1(uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) orientadora pedagógica, 1 (uma) secretária, 10 (dez) professores, sendo 2 (dois) desses de inglês, com formação em letras com língua inglesa.

Já 29 deles eram alunos da 2ª série do ensino médio, do Colégio Estadual da Cachoeira, uma instituição de ensino com 85 anos de fundação, mantida pelo governo do Estado da Bahia. O idealizador desse colégio foi Anísio Teixeira, que, em 26 de março de 1928, implanta a Escola Primária Superior de Cachoeira, sendo esta a primeira unidade pública de ensino no interior da Bahia. O colégio tem atualmente 46 turmas, com ofertas para o ensino fundamental, médio e o curso técnico profissionalizante em Hospedagem. Tais ofertas atendem a uma clientela oriunda da sede e principalmente da zona rural, dos distritos de Bélem, Alecrim, Murutuba, Lagoa Encantada, entre outros. São alunos na faixa etária de 10 aos 40 anos, de famílias de classe baixa e média, que se deslocam dos distritos, fazendo um longo trajeto com transporte escolar. As aulas, nessa unidade escolar, acontecem em 3 pavilhões: o Simões Filho, o Navarro de Brito e o Rômulo Galvão, no prédio anexo. Atualmente, tem um quadro composto por 1756 (mil setecentos e cinquenta e seis) discentes e 39 (trinta e nove) docentes, dos quais 5 (cinco) têm licenciatura em letras com língua inglesa.

### **CAPÍTULO 3 - A LÍNGUA GLOBAL DOS TEMPOS ATUAIS**

*A língua inglesa hoje é uma língua proteiforme. O que “rola” no mundo afora hoje em dia é algo que costumo chamar de “World English”, onde falares e sotaques diferentes (que muitos chamam de “World Englishes”, no plural), convivem e, por vezes, se digladiam entre si. Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo. (RAJAGOPALAN, K. 2011,p.65).*

*Os objetivos do ensino de inglês são, portanto, capacitar os nossos aprendizes para alcançar um alto padrão de compreensão e auto-expressão em um inglês que será prontamente entendido mundialmente. (UR, P. 2011, p.32).*

### **3.1 DE LÍNGUA MENOR A LÍNGUA FRANCA MUNDIAL**

O século XXI apresenta diferença substancial quando comparado aos demais, justamente por ser o momento da consolidação da Globalização. Nesse momento histórico, quando nota-se o incrível avanço da tecnologia, o encontro das culturas, das identidades e uma intensa transformação social, política e econômica, a expansão da língua inglesa, que vem de longa data, parece atingir o seu clímax.

Nesse contexto, um olhar atento às questões que envolvem o mundo contemporâneo, observaria as crises, os abalos que sofrem os dogmas, a moral e a ética. O mesmo olhar perceberia perspectivas paradoxais de inovações sociais nos campos da educação, da religião, da ciência e da linguagem. Um mundo marcado pelo descontrole e pela desestabilização, quando as distâncias espacial e temporal parecem diminuir, e as ideologias passam a idéia de que as fronteiras nacionais estão desaparecendo, quando na verdade mudaram de significação e nunca estiveram tão vivas (SANTOS, 2008), assim como fazem ecoar que as vidas econômicas e culturais das pessoas, sem precedentes, no mundo todo, estão mais intensa e imediatamente interligadas (KUMARAVADIVELU, 2006).

Neste cenário, marcado por questões políticas, econômicas e filosóficas, está em evidência um fenômeno linguístico, eminentemente transnacional, que penetra diversas culturas ao

redor do mundo (RAJAGOPALAN, 2009) e que mantêm as pessoas interligadas. Tal fenômeno, independente de uma nomenclatura, tem como base a língua inglesa. Todavia, não aquele inglês falado pelos falantes nativos das culturas hegemônicas.

Rajagopalan (2009) já tem falado sobre o papel da língua inglesa no cenário mundial e, quanto a isso, coloca que, há um bom tempo, ela deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país. Nesse sentido, este autor tem chamado atenção para o que ele convencionou chamar de *World English*, um fenômeno linguístico que tem tomado conta do mundo inteiro. O *World English* é uma modalidade linguística que não se restringe aos falantes nativos, mas que pertence a todos que a utilizam diariamente, por mais limitado e restrito que esse uso seja, como acessar a internet, ler manuais de instrução, ouvir uma música etc. Uma língua sem dono, global, de todos.

Para uma melhor compreensão da necessidade de adaptação a uma língua global e que atenda aos anseios de todos, Rajagopalan (2009) cita o seguinte exemplo: há uns vinte anos, ele conheceu um rapaz que antes de ingressar na carreira do magistério, como professor de língua inglesa, tinha conseguido um outro emprego numa empresa multinacional de produtos eletrônicos. O trabalho desse rapaz era elaborar manual de instrução dos aparelhos em língua inglesa. Rajagopalan relata que o rapaz caprichava nas redações, as revia, lapidando-as. Até que um dia, um de seus superiores pede a ele que reveja a maneira de escrever os manuais, que se colocasse no lugar dos consumidores dos produtos, que poderia ser um congolês, um tailandês, um usuário que não usa o inglês nem como primeira nem segunda língua. Pouco importava se o inglês que ele escrevia era idiomático ou se estava de acordo com a norma culta. Para a empresa, o que importava era que o outro, em qualquer parte do mundo, conseguisse entender bem o que estava dito nas instruções. Para Rajagopalan, o protagonista desse episódio estava diante de uma nova demanda sociolinguística que esperava por ele. Ele precisava aprender uma nova língua:

[...] a necessidade de uma língua global é particularmente apreciada pelas comunidades internacional acadêmica e de negócio, e é aqui que a adoção de uma única língua franca está mais em evidência. (CRYSTAL, 2003, p.13).

Neste momento histórico é indiscutível a necessidade de conhecer-se, de conhecer o outro, e de acessar o mundo contemporâneo e tudo isso deve se efetivar por uma língua em comum, uma língua global. A língua global dos tempos atuais não tem quase nada a ver com o inglês falado pelos falantes das culturas hegemônicas. Essa nova língua, que está se espalhando mundo afora como uma “pandemia” (RAJAGOPALAN, 2011, p.65) e que, numa velocidade avassaladora toma o mundo, tem se tornado a língua global não por acaso, mas por razões diversas. Crystal (2003) argumenta que uma língua torna-se internacional por uma razão principal: o poder do seu povo, principalmente o poder político e militar. Além disso, esse autor ressalta que o que torna uma língua global tem pouco a ver com o número de falantes que a falam, tem mais a ver com quem são esses falantes. Por isso que, apesar de ser a língua oficial<sup>4</sup> de muitos países, e a segunda de outros, tal fato por si só não projetou a consolidação do inglês como língua global.

Por outro lado, parece que foram os poderes tecnológicos, culturais e econômicos de seus falantes que tornaram a língua inglesa o que ela representa hoje para o mundo. Sem uma base forte, nenhuma língua alcança *status* de meio de comunicação internacional, pois, as línguas não têm vida própria, não existem sem os falantes, elas existem no cérebro, na boca, nas mãos e nos olhos de seus usuários. Assim, quando esses falantes progredem e atingem um estágio internacional, as suas línguas também, do mesmo modo que, quando fracassam, as suas línguas fracassam também (cf. CRYSTAL, 2003). Nesse sentido, parece não haver justificativas outras para a consolidação do inglês como língua global que não sejam desses gêneros.

Muito embora o senso comum insista em propagar mundo afora que a consolidação do inglês como língua global se deve ao tamanho do vocabulário ou porque está associada a uma grande cultura ou religião apenas, nenhum desses fatores sozinhos ou em combinação poderia produzir tal feito. A despeito disso, Crystal (2003, p.9) coloca que a língua grega se tornou uma língua de comunicação internacional, há mais de 2000 anos, não por causa das ideias brilhantes de Platão e Aristóteles, mas por causa das espadas e lanças empunhadas

---

<sup>4</sup>Para ser mais específico, a Austrália, o Canadá, os Estados Unidos, Granada, Guiana, a Inglaterra, a Irlanda, Jamaica, Nova Zelândia e Trinidad têm a língua inglesa como oficial e Botsuana, Fiji, Gâmbia, Gana, Libéria, Maurício, Nigéria, Rodésia, Serra Leoa, Uganda e Zâmbia, como a 2ª língua oficial.

pelos exércitos de Alexandre, o grande. Na verdade, o que favoreceu o inglês foi o extraordinário sucesso dos povos de língua inglesa no plano da economia e das relações de poder. (LE BRETON, 2005).

Feitas essas considerações, acredito ser relevante aprofundar o tema e discorrer com mais precisão acerca das razões que levaram o inglês a *status* de língua global. Para Crystal (2003) dois são os motivos que levaram o inglês a esse nível: o histórico-geográfico e o sócio-cultural.

A questão histórico-geográfica, que levou o inglês a tornar-se uma língua global, diz respeito ao processo de desterritorialização<sup>5</sup>, movimento que essa língua fez ao redor do mundo, chegando nas Américas e na Ásia através das viagens pioneiras, conseguindo chegar em todos os continentes e ilhas dos oceanos Pacífico, Atlântico e Índico. Essa expansão atingiu o seu ápice no final do século XIX, quando o poder colonial britânico ampliou o seu domínio para a África e para o Pacífico Sul. Foi esse movimento que tornou possível rotular o inglês de “*Global Language*”(CRYSTAL, 2003, p.29). Le Breton (2005), quanto a isso, nos diz que essa difusão planetária da língua inglesa é a primeira característica geopolítica do inglês. Esse autor assevera ainda que essa expansão é grave, porque afeta categorias sociais em risco, acrescentando que não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, não escapando nem mesmo as organizações terroristas (LE BRETON, 2005). Nessa mesma linha de pensamento, ao falar sobre os perigos de uma língua global, Crystal (2003) argumenta que essa cultivará uma elite de classe linguística monolíngue e levanta a possibilidade de a presença de uma língua global tornar as pessoas preguiçosas para aprender uma outra língua.

Já a questão sócio-cultural, que impulsionou o inglês ao nível em que esse idioma se encontra hoje, é a maneira como as pessoas no mundo inteiro têm usado a língua inglesa para o seu bem estar social e econômico (CRYSTAL, 2003). Le Breton (2005) argumenta,

---

<sup>5</sup>Rajagopalan (2005) considera a expansão desenfreada da língua inglesa como um problema eminentemente político e que suscita igualmente um enfrentamento político.



por exemplo, que foram os Estados Unidos que tomaram a dianteira no campo das “indústrias culturais”, e por isso, o DVD, a canção, o disco, a televisão e o cinema se articulam em língua inglesa. No campo econômico, a língua das grandes organizações, como o FMI -o Fundo Monetário Internacional- e o Banco Mundial, é a língua inglesa.

Desse modo, parece que o *status* que a língua inglesa ocupa na contemporaneidade deve-se em parte à questão socio-cultural levantada por Crystal (2003), tendo em vista a sua penetração no domínio internacional da vida política, dos negócios, da economia, da segurança, da comunicação, do entretenimento, da mídia e da educação, conquistando adeptos, tornando-se imperativo para servir às relações e necessidades humanas globais:

[...] a conveniência de se ter uma língua franca disponível para servir às relações e necessidades humanas globais tem sido apreciada por milhares de pessoas. (CRYSTAL, 2003, p. 30).

Nesse sentido, há quem acredite também que o *status*, que ora ocupa a língua inglesa, deve-se ao liberalismo e ao espírito democrático que ela traduz, respeitando os valores humanistas e a livre concorrência na ordem econômica, colocando-se como um dos principais mecanismos para estruturar as desigualdades (cf. GRADDOL, 2006). Há ainda o ponto de vista sustentado por algumas pessoas de que a rápida disseminação e o conseqüente *status* do inglês deve-se à “neutralidade” da língua no que diz respeito a valores. Ela é, então, vista como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial (PAIVA, 2005). Daí dizer que, em suma, nos tempos atuais, o patamar alcançado pelo inglês é reflexo do triunfo político, econômico e cultural dos falantes de língua inglesa no mundo, os quais desejam ser imitados e, como conseqüência, vive-se hoje uma revolução educacional, social, política e econômica.

### **3.2 UMA LÍNGUA DE TODOS: O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA**

Com a incrível velocidade com que as informações são acessadas, e a necessidade de aproximação entre as pessoas em diversas partes do mundo, surge também a imprescindibilidade de uma língua em comum. Como assinalam Assis-Peterson e Cox (2007), que nunca na história da humanidade os homens precisaram de uma língua em comum como agora. E o inglês, já há algum tempo, tem se consagrado como segunda alternativa de comunicação na maioria dos países. É a língua dos esportes, do cinema e da internet. Está presente nos restaurantes, hotéis, nas rodadas de negócios, nos aeroportos, congressos internacionais, na diplomacia, nos meios científicos e na publicidade. Como aponta Rajagopalan (2010, p.21), “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”. Ventura (1989, p.36 *apud* OLIVEIRA, 2006, p.12), no final do século passado, via essa expansão como uma verdadeira epidemia:

[...] que contamina 750 milhões de pessoas no planeta<sup>6</sup>. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

Já Le Breton (2005) afirma que o inglês teve uma geopolítica relativamente simples. De língua nacional, se tornou imperial, e tende a tornar-se universal, mas não apenas por uma questão de geografia. Segundo o autor,

[...] ele [o inglês] aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito. (LE BRETON, 2005, p.21).

Por isso, a língua inglesa não pode ser vista meramente como um fenômeno linguístico através do qual se dissemina o progresso econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos a reboque do atual processo de globalização. Ao contrário, um idioma que se desterritorializa e viaja pelo planeta, por natureza, vai muito além de necessidades utilitárias. Sendo assim, alinhando-se com Rajagopalan (2010), quando este afirma que o que há hoje é uma

---

<sup>6</sup> Lacoste (2005, p.8) pontua que, “de algumas décadas para cá, o inglês também se propaga no plano mundial como a língua da globalização, bem como a língua da União Europeia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem a necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais ‘globalizadas’ de sua população”.

língua sem dono, sem tutelas e custódias, de nenhuma nação em particular, pertencendo, na verdade, a quem dela faz uso.

Ao refletir sobre isso, Graddol (2007) anuncia que estamos vivenciando o quarto período da história do inglês - após o *Old, o Middle e o ModernEnglish*- quando a língua inglesa atinge o seu *status* de língua franca global, estando esse *status* atrelado a novas questões políticas, econômicas, culturais e linguísticas. O termo língua franca, de origem latina, era usado para se referir a uma língua que não tinha falantes nativos e recentemente tem emergido para se referir à comunicação entre pessoas que têm a primeira língua diferente (SEIDLHOFER, 2005). Na verdade, não há muito de novo com esse fenômeno linguístico, pois o que acontece com o inglês é semelhante ao que aconteceu com o latim na época do Império Romano ou com o francês no século passado. Todavia, no caso do inglês, há certas peculiaridades, uma vez que o inglês como língua franca (doravante ILF) é constituído por falantes não nativos e nativos, quando estabelecem comunicação intercultural.

Jenkins (2007, p.1) define o termo “língua franca” como “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua e é comumente entendida como querendo significar uma segunda língua de seus falantes.” Essa autora postula que o ILF é uma língua comum escolhida por falantes de diferentes bases culturais, acrescentando que, na prática, isso significa uma língua que é usada pelos falantes não nativos do inglês do círculo em expansão. Todavia, isso não quer dizer que o ILF exclua os falantes dos círculos interno e externo. Tal fato, explica Jenkins (2007), não impede o ILF de ser uma língua franca na mais autêntica acepção da palavra.

Na visão de Seidlhofer (2005) o inglês funciona como uma língua franca global, tendo em vista estar sendo moldado mais por falantes não nativos do que por nativos. Isso tem gerado uma série de trabalhos nos campos da fonologia (JENKINS, 2000) e da pragmática (SEIDLHOFER, 2005), visando à construção de um *corpus* que legitime e forneça uma melhor compreensão do que vem a ser o ILF. Subjacente a isso, há o projeto *VOICE- Viena*

*Oxford International Corpus ofEnglish*<sup>7</sup>, cujo objetivo é formar uma base de dados de descrição linguística do ILF.

No âmbito desses estudos, um dos pontos mais relevantes a ser considerado é a inteligibilidade da comunicação entre os falantes do ILF. Jenkins (2007) coloca que a suposta falta de inteligibilidade dos falantes não nativos do inglês tem sido usada para justificar atitudes negativas em relação a certos acentos. Apesar disso, Graddol (2006) coloca que a inteligibilidade é o que há de mais importante no ILF, em vez da precisão expressa pelos falantes nativos. Nesse sentido, Jenkins (2000, *apud* SEIDLHOFER, 2005), em seus estudos, coletou dados que apontaram que ser capaz de pronunciar sons em inglês, que são considerados difíceis pelos falantes não nativos, tal como o th /ð/, não é necessário para a inteligibilidade internacional no ILF. Essa autora ressalta que não importa a que círculo pertence um falante e que, na perspectiva do ILF, todos precisam fazer ajustes às suas variedades de inglês local em benefício dos interlocutores:

[...] o ILF é assim uma questão não de orientação às normas de um grupo particular de falantes do inglês, mas uma negociação mútua envolvendo esforços e ajustes de todas as partes. (JENKINS, 2009, p. 201).

O que Jenkins (2009) postula aqui coloca em evidência uma das mais fortes características do ILF, que é o fato de ter flexibilidade, independente de um grau considerável de normas estabelecidas pelos seus usuários nativos (SEIDLHOFER, 2005). O que há de mais importante é a efetivação da comunicação e, nesse sentido, o ILF configura-se como língua mais viável, pela sua flexibilidade, já que possibilita a um falante qualquer comunicação com elementos inerentes à sua própria língua e cultura. Isso, por sua vez, nos remete a uma reflexão levantada por Graddol (2006), ao dizer que o aprendizado do acento nativo é uma das ideias mais antiquadas sobre o ensino de inglês, mas que ainda tem espaço nas salas de aula de LE.

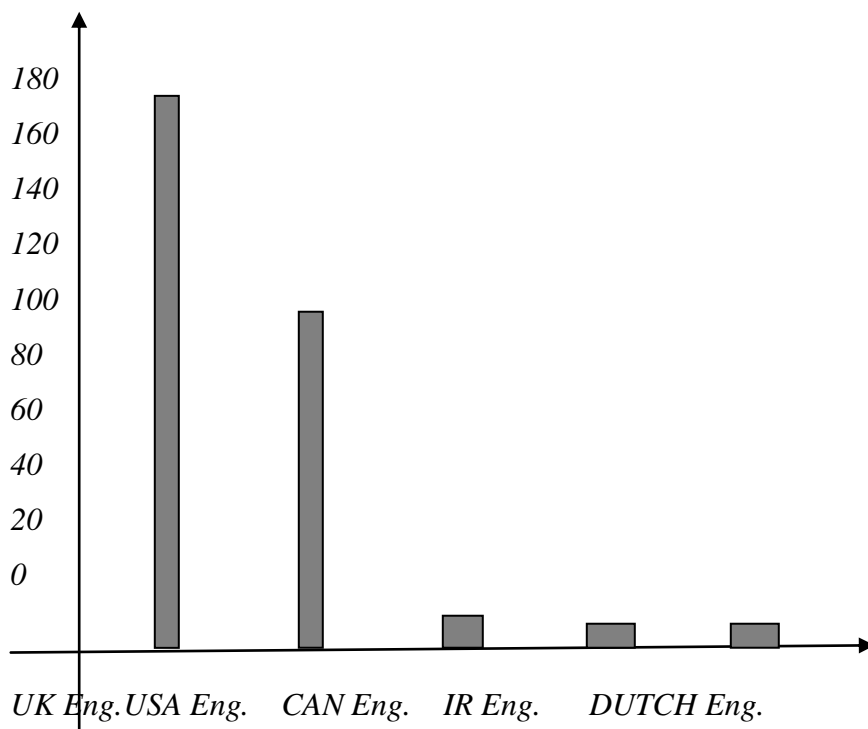
Em oposição à essa reflexão levantada por Graddol (2006), Jenkins (2007), em uma de suas muitas pesquisas sobre o ILF e identidade, tendo como foco as crenças em relação aos sotaques dos falantes de LI, descobriu que uma das crenças mais prevalentes e articuladas

---

<sup>7</sup>Site oficial do VOICE: <http://www.univie.ac.at/voice/>.

por todos os participantes da pesquisa foi a de que o acento do inglês nativo era considerado bom, enquanto o não-nativo ruim. Um grande número de adjetivos negativos foi usado pelos participantes da pesquisa para descrever o acento não-nativo, tais como “errado”, “incorreto” e “deficiente”. Em contraste, os adjetivos “competente”, “fluyente”, “bom” e “correto” foram usados para definir o acento nativo. Essa autora conduziu pesquisa com 326 pessoas, cujo propósito era compreender como esses participantes percebiam os acentos em termos de ser o melhor. Como resultado, os acentos do Reino Unido e dos Estados Unidos obtiveram maior *ranking*.

**Gráfico 1- Sotaques do inglês**



**Fonte: JENKINS, (2007, p. 157)**

Além da relevância da inteligibilidade do ILF, independentemente do sotaque, pois hoje finalmente parece falar-se e valorizar-se uma gama deles, como o inglês cingapurense (*Singlish*), o nigeriano, o brasileiro, o japonês, o britânico etc, a expressão das identidades através do inglês tem provocado reflexões importantes em todos os níveis, principalmente

na área de Ensino de Língua Inglesa (ELI). Se o modelo ILE<sup>8</sup> torna-se anacrônico devido às características assumidas pela língua ao globalizar-se mundo afora, sendo, então, compreendida “como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (MOITA LOPES, 2008, p.309), emerge um modelo alternativo e mais coerente, o Inglês como Língua Franca (ILF), que, dentre outras potencialidades, assegura que seja cada vez mais normal que os falantes demonstrem suas nacionalidades e outros aspectos de sua identidade através do inglês, e que a falta de pronúncia semelhante à do falante nativo não será vista como sinal de falta de competência. (GRADDOL, 2006; SALLES; GIMENEZ, 2008).

A respeito disso, Crystal (2003) coloca que variedades do inglês expressam identidades nacionais, representando uma maneira de se reduzir o conflito entre a inteligibilidade e a identidade. Já Graddol (2007) assevera que, com a expansão do inglês, aspectos relacionados às nacionalidades e identidades serão sinalizados pelos falantes, e que a falta do acento nativo não será visto como sinal de competência pobre. E os estudos de Jenkins (2009, p. 204) apontaram o desejo dos participantes em ter a liberdade de expressar as suas identidades locais em ILF, o que daria a eles maior confiança como falantes e contribuiria para o destronamento do famigerado falante nativo, junto com a sua suposta competência linguística. (cf. RAJAGOPALAN, 2003).

Considerando que boa parte das interações ocorre entre falantes de diferentes L1, o ILF é uma língua que por suas características próprias assume papel fundamental na sociedade mundial contemporânea, pois essa língua possibilita uma prática social sensível à expressão das identidades locais, consolidando ações cada vez mais locais e integradoras, por meio da inteligibilidade do discurso.

---

<sup>8</sup> ILE é a sigla de Inglês como língua estrangeira.

### **3.3 A LINGUÍSTICA APLICADA EO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Tem chamado atenção a maneira como as aulas de língua inglesa nas escolas públicas vêm sendo conduzidas nos últimos anos. Isso tem gerado uma série de pesquisas na área da Linguística Aplicada, buscando entender problemas de uso da linguagem na sala de aula, sobretudo, crenças que dificultam o processo e impedem a consolidação de uma aprendizagem significativa. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa, nas escolas públicas brasileiras, parecem estar sendo norteados a rumos bem diferentes do que deveriam ser, tendo em vista a maioria dos professores das escolas regulares optarem pela exposição de compêndios gramaticais, tornando as aulas entediantes e desinteressantes, quando não contribuindo para a construção de uma visão equivocada em relação à cultura estrangeira, ao exaltá-la.

Quanto a isso, de forma provocativa, Siqueira (2005), ao tratar do ensino e da aprendizagem de língua e cultura estrangeiras, argumenta que, se não usarmos as nossas experiências e conhecimentos para nos conhecer e conhecer o outro, para valorizarmos a nossa herança cultural e influenciarmos os nossos alunos de maneira crítica, estaremos fadados a uma mera prática mecânica de transmissão de informações frágeis, sem significados e inúteis. Endosso as palavras desse autor, tendo em vista constatar o insucesso na sala de aula de língua inglesa, pois o que se nota é exatamente a transmissão de aspectos gramaticais, que muito tem a ver com essa prática mecânica a qual Siqueira faz menção.

De fato, parece haver uma pedra no meio do caminho das aulas de língua inglesa nas escolas públicas e, por isso mesmo, é que parece que o ensino desta disciplina passa por um efervescente momento de reflexão. Apesar de facilmente perceber-se que há professores fazendo trabalhos de grande relevância na sala de aula de LE, a verdade é que o ensino/aprendizagem da língua inglesa não anda muito bem nas escolas públicas brasileiras. Como já mencionei, o ensino das LE, da forma como vem sendo conduzido, nas escolas regulares, em sua maioria, tem desconsiderado aspectos humanistas, absolutamente cruciais, assim como práticas sociais que envolvem a linguagem e, por isso, os alunos saem da educação básica, em média, após seis anos de estudo, com pouca ou nenhuma habilidade

de expressão em qualquer língua estrangeira, contribuindo, desse modo, para a disseminação do discurso de que é impossível aprender inglês na escola pública.

Segundo Oliveira (2011) algumas pesquisas têm comprovado que o discurso da derrota tem prevalecido, o de que não se aprende inglês nas escolas. Entretanto, essa autora ressalta a impossibilidade de uma afirmação concreta quanto à perpetuação de discursos desse gênero, devido à pouca importância que se tem dado a um estudo que tente compreender a gênese desses discursos. Tais investigações possibilitariam compreender se a disseminação desses discursos estaria relacionada com o fato de o ensino ser realmente de má qualidade na maioria das escolas públicas ou se os professores, de geração em geração, incluindo os recém-formados, acabam aderindo a essa visão derrotista que se encontra, há muito, instalada nas escolas. São caminhos que levam a respostas mais contundentes que precisam ser desbravados.

Já Barcelos (2011) coloca que algumas pesquisas, com base nas crenças de alunos e professores, revelaram que eles acreditam que aprender inglês em escolas públicas não funciona e sinalizam que o curso de idiomas é lugar ideal para tal tarefa. Entretanto, mesmo diante de premissas bastante arraigadas nos discursos de alguns educadores, a autora defende que, mesmo que a impossibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas povoe o imaginário popular no Brasil, a escola regular pública ou privada é e deveria ser espaço mais legítimo para isso. A partir dessa linha de pensamento, Barcelos (2011) sugere, então, a desconstrução das muitas e antigas crenças negativas que permeiam esse universo, visando tornar possível o ensino da LE, principalmente nas escolas públicas, enxergando, dessa maneira, a verdadeira razão da ferida do ensino da LE em tal contexto, e, conseqüentemente, entrincheirar-se pelo fim do discurso de derrotismo que impera nas escolas brasileiras.

Na tentativa de se justificar esse discurso da derrota, não faz muito tempo, questões de ordem metodológica, por exemplo, orientavam reflexões, ao parecer representar sozinhas empecilho ao bom funcionamento do ensino da LE nas escolas públicas. À luz da pedagogia crítica, Giroux (1997) argumenta que, em vez de dominarem e aperfeiçoarem o



uso de metodologias, os professores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Assim, na contemporaneidade, outro viés tem iluminado tais reflexões, o político. Encarar a educação em língua estrangeira como um ato eminentemente político, como defende Rajagopalan (2010), significa possibilitar aos educandos a capacidade de aprender não apenas para que possam se adaptar, mas, sobretudo, para que possam acessar e transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 1996), e assim posicionar-se e reagir às ideologias das culturas dominantes, combatendo de maneira crítica e informada a “colonização” mental e comportamental que tais culturas, muitas vezes, impõem. É nesse sentido, portanto, que Leffa (2005, p. 203) argumenta que:

[...] vemos o ensino de LE como um problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno.

Como mencionado anteriormente, Rajagopalan (2011) nos tem chamado atenção para o fato de que o ensino de um idioma, quer materno ou estrangeiro, é uma questão mais política e ideológica do que qualquer outra coisa. Ao falar uma língua, um indivíduo engaja-se numa atividade linguística e eminentemente política. Nesse cenário, não há como negar, estão presentes os professores, alunos e o governo, que parecem tentar (cada um a seu modo) acertar os passos e conduzir o processo da maneira mais adequada para superar o notório fracasso do ensino de LE na escola regular.

Leffa (2011), por sua vez, argumenta que, na tentativa de justificar o fracasso do ensino da LE nas escolas públicas, por a culpa no governo, em suas diferentes instâncias, municipal, estadual e federal, é uma das tentativas mais primitivas de se criar bodes expiatórios. Assim como por a culpa nos professores e alunos é algo tão comum e cômodo. Essas três maneiras de se justificar o fracasso do ensino da LE nas escolas públicas forma o que Leffa (2011) convencionou chamar de “triângulo do fracasso”, sendo que um vértice é ocupado por um inocente e os outros dois por outros dois culpados. Para Leffa (2011), nesse triângulo, o governo é quem tem a melhor atitude: não aponta culpados e nem reclama. Segue apenas

desempenhando o seu papel: pregar a inclusão, mesmo que na prática a realidade nem sempre seja aquela propalada pelo discurso oficial.

Todavia, por detrás de um discurso supostamente includente, há uma prática excludente, quando boa parcela da sociedade, e aí inclui-se o governo, e por conseguinte professores, alunos e pais, alimentam a falsa concepção de que o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece a própria língua, quanto mais ter acesso e aprender uma LE. Esse argumento tenta incluir excluindo ao passar uma visão elitista de acesso a uma LE, apontando para a ideia de que “quem precisa da LE são os ricos, e eles vão estudá-la dentro ou fora da escola”. (LEFFA, 2011, p.20). Nessa mesma linha de raciocínio, Paiva (2011) menciona que, em sua tese de doutorado, defendida em 1991, demonstrou como o preconceito de que o pobre não deve falar inglês faz parte da cultura brasileira, como as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva.

A verdade é que, além de todos os problemas com os quais nós professores e alunos nos deparamos, na sala de aula de LE, como a carência de material didático adequado, formação profissional limitada, crenças, preconceitos arraigados entre outros, é preciso encarar o problema do ensino da LE como uma questão de ordem política. O aprendizado de um idioma como o inglês, que possibilita acesso ao mundo contemporâneo, possibilita também enxergá-lo de outra forma, nos possibilita buscar dias melhores e opor-se às injustiças sociais que a cada dia se colocam diante dos nossos olhos.

Imbuído desses propósitos, o professor de línguas precisa aprender a negociar com esse viés da educação linguística, para superar os conflitos que geralmente o acompanham. Por isso que Rajagopalan (2003, p.110) argumenta que “o professor que tem a ousadia de criar um espaço na sala de aula para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula, buscando relacionar o que se vê nos livros às suas realidades, é visto com desconfiança e tachado de agente provocador”. Mas é assim que os educadores passarão a ver a educação linguística do ponto de vista coletivo, preparando seus aprendizes para a vida real, fomentando o que Guilherme (2010) veio a chamar de cidadania cosmopolita crítica.

Por isso que ensino da LE nas escolas públicas suscita a cada dia um educador preparado para lidar com a dimensão política da educação linguística, que seja capaz de refletir criticamente sobre as suas práticas, “contribuindo para combater e jogar por terra todos os mitos e preconceitos que ainda pairam sobre a capacidade de aprender LE dos alunos das classes menos privilegiadas”. (SIQUEIRA, 2011, p.108), almejando a cada dia uma escola pública, justa e igualitária, nossa missão maior.

### **3.4 O PROFESSOR DE INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE**

O papel do professor de inglês na contemporaneidade envolve alguns aspectos, cuja aplicação dos mesmos aponta para o valor educativo dessa língua. Segundo Richards (2003), o objetivo das aulas de LE é preparar os alunos para a sua sobrevivência no mundo real. Lima (2009), por sua vez, sugere que ensinar uma LE implica a inclusão das competências gramatical e comunicativa, proficiência na língua, assim como “a mudança de comportamento e de atitude em relação à própria cultura e às culturas alheias”.(LIMA, 2009, p.189).

Para que isso possa fazer sentido, por exemplo, postula Schmitz (2009), que os professores da escola pública devem usar o inglês que possuem “para acostumar os seus alunos a ouvir e, quem sabe, falar a língua estrangeira”, com o intuito de criar uma atmosfera real de aula de LE. Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda a real finalidade do ensino da LE, para que, assim, possam ir além de capacitar os alunos para fins meramente comunicativos ou para o cumprimento de exigências legais. Nesse sentido, os esforços devem ser orientados para que os alunos possam se apropriar da língua que estão aprendendo e sentir-se estimulados para se envolver nos embates discursivos que os aguardam (ANJOS, SIQUEIRA, 2012).

Como ressalta Rocha (2010, p.63), “o cidadão desse mundo emergente é irremediavelmente multilíngue”. Com base nessa premissa, acredito ser relevante a elaboração de mecanismos para a desconstrução do discurso de que o aprendizado da LI é almejado apenas como meio para a obtenção de emprego, aprovação em concurso, viagens internacionais etc. Ao

contrário do que transmite tal discurso, Paiva (2009), em uma de suas muitas pesquisas, no que concerne à aquisição da LE, utilizando um *corpus* de narrativas de aprendizagem, em que os participantes relatam como aprenderam ou aprendem diversas línguas, chegou à conclusão que esses aprendizes utilizam a LE para diversas atividades em seus cotidianos, tais como: “ouvir música, programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos etc. (PAIVA, 2009, p.33). Todavia, a autora acentua que, apesar de ideal e mais próximo da realidade do aprendiz, isso raramente acontece na escola:

[...] a sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno. (PAIVA, 2009, p.33).

Assim, percebo que a criatividade e a vontade de fazer diferente tem cedido lugar ao atraso e à frustração, num cenário carente de práticas significativas. Para mudança desse quadro desanimador, onde as práticas pedagógicas seguidas não fazem sentido na vida real dos participantes, destaco como crucial o papel do professor. Desse modo, concordo com Scheyerl (2009, p.131), quando ancorada em Mendes (2007), diz:

[...] a eficácia pedagógica dependerá principalmente da filosofia de ação desenvolvida em sala com os alunos, pois o professor é quem tem a posição privilegiada de negociar, sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o processo de aprendizagem, como um todo, funcione de modo harmônico e produtivo.

Essa autora sugere ainda o desenvolvimento de uma educação humanista, promotora de cidadania, no intuito de possibilitar uma atmosfera propícia a formas de pensar e agir criticamente. Aliado a isso, Anjos e Siqueira (2012, p.137) colocam que:

[...] é preciso que o professor de LE esteja preparado para lançar mão de práticas educativas que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades de seus aprendizes, e a escola, sem sombra de dúvidas, embora tenha perdido em muito seu caráter acolhedor ao longo dos tempos, é o espaço ideal para a promoção dessas ações.

No entanto, parece haver uma grande distância entre a real situação na sala de aula de LE e o ideal humanista que as escolas, em geral, advogam, pois tais ideais não são praticados

e, com raríssimas exceções, fatores como sentimentos, valores, percepções e atitudes são levados em consideração (BRUN, 2003).

Tal argumento pode sustentar-se quando observa-se que boa parte dos professores, mesmo quando possui formação adequada, é “treinada” para transmitir aspectos acerca da fonologia, fonética, morfologia, sintaxe e semântica da língua. Quanto a isso, Anjos e Siqueira (2012, p.138) dizem que:

[...] não deixando de reconhecer a importância dos elementos linguísticos, mas os enxergando como parte de um todo muito maior, entendemos que um dos primeiros passos para que o ensino de inglês realmente funcione na escola pública é nos engajarmos em uma revisão e conseqüente superação de tais práticas, uma vez que os próprios alunos já fazem disso um mote que denota de forma dissimulada e cruel o papel de desimportância e desprestígio atribuído às LE, inclusive o inglês, a poderosa língua da globalização.

Assim, está na figura do professor o mediador que tornará clara a compreensão da possibilidade de se aprender línguas estrangeiras nas escolas públicas, o que conseqüentemente desconstruiria crenças negativas que giram em torno do aprendizado dessas turmas. Desse modo, acredito que o professor, imbuído do propósito de elaborar práticas sociais mediadas pela língua, pode afastar-se do que Siqueira (2008) chamou de “estado de silêncio” ou de “ignorância confortável”, abordando, sobretudo, aspectos da vida social que levem ao progresso intelectual e sociocultural. Essa tarefa, de extrema relevância, numa perspectiva pedagógica crítica, deve ser orientada, por alguém, que movido pela vocação, assuma o papel de educador linguístico, e não de mero “ensinador” de línguas. (RAJAGOPALAN, 2011, p.40).

### **3.5 A PEDAGOGIA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Marcos Bagno (2002), renomado linguista brasileiro, certa vez afirmou que o desenvolvimento de uma educação linguística é o que o ensino de línguas na escola deveria propiciar aos educandos. A educação linguística, a qual Bagno faz referência, dentre outras coisas, constitui-se no princípio de fazer o conhecimento e o reconhecimento da realidade

intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita a ideologias e juízos de valor.

Tais princípios prepararam o palco para um dos debates mais interessantes e urgentes no que concerne ao ensino de línguas no Brasil e estão assentados na concepção de que são condição *sinequa non* para a inserção plena na sociedade e para a construção e transformação da mesma, sendo isso possível quando os indivíduos são capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito (BAGNO, 2002, p.80).

Ao desconsiderar tais premissas, o ensino de línguas, aqui especificamente o de LI, num viés tecnicista, parece estar, na verdade, muito distante de atingir o seu objetivo maior, isolando-se e mantendo-se distante de questões sócio-políticas e de uma teoria educacional que o embase. Nesse sentido, Rajagoplan (2003, p.110) diz que há quem defenda a tese de que a ação do educador ao tratar de questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia-a-dia é visto como um ato de intromissão, como questões que não lhe dizem respeito. Segundo o mesmo autor, essa tese sustenta-se na ideia de que o educador deve ter uma atitude neutra em relação às questões que envolvem a vida fora da sala de aula.

Em oposição a um ensino de línguas que não leva em consideração as questões de ordem social e política é que emerge a concepção da Pedagogia Crítica aplicada ao ensino de línguas. Rajagopalan (2003, p.5), ao falar sobre a Linguística Aplicada e perspectivas para uma Pedagogia Crítica, ressalta que a PC surge das inquietações vivenciadas na sala de aula, que refletem a realidade fora da escola e argumenta que o pedagogo crítico tem o compromisso com a comunidade “da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra”. A Pedagogia Crítica centra-se nos princípios de uma democracia autêntica e é uma das “intervenções importantes na luta para reestruturar as condições materiais e ideológicas da sociedade mais ampla, no interesse de criar uma sociedade verdadeiramente democrática”. (GIROUX, 1997, p.29).

De forma concreta, muito pouco tem sido feito no sentido de se politizar o ensino de línguas. A concepção de língua completamente divorciada das questões políticas, sociais e ideológicas é que tem imperado nas salas de aula de LE, o que tem corroborado para as relações de dominação.

Paulo Freire, um dos maiores expoentes da Pedagogia Crítica, concebe a educação como uma prática ideológica, que oculta verdades (FREIRE, 1996, p.125). Nesse sentido é que observa-se, muitas vezes, nas escolas públicas, um ensino de LE que não forma, apenas prepara tecnicamente, uma vez que desconsidera aspectos humanistas e políticos que perpassam a língua, contribuindo para objetivar e alienar grupos oprimidos. Quanto a isso, Giroux (1997, p.148) diz que as “escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução das relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana”.

Esse autor defende que, para concretização da Pedagogia Crítica, faz-se necessário encarar as escolas como esferas públicas democráticas, onde se aprende o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. A assimilação de tais conhecimentos e habilidades permitiria, tanto aos alunos quanto aos professores, lutar contra formas de opressão na sociedade mais ampla. De certa forma, os conhecimentos e habilidades que são exigidos para que essa luta aconteça parecem não ter espaço na sala de aula de LE. Aí fica evidente a possibilidade do diálogo entre a educação linguística e a Pedagogia Crítica.

No cerne desse diálogo, é muito oportuno o argumento levantado por Giroux (1997, p.40) de que os professores deveriam educar examinando as suas perspectivas sobre a sociedade, em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias:

[...] em vez de fugir de suas ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduo, no que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que tem sobre estudantes e outros.

Giroux (1997) busca ainda fortalecer esse debate ao considerar um equívoco separar o currículo e textos escolares dos contextos culturais e sociais. Por isso, ao trazer tal ótica para o contexto específico da sala de aula de LE, a educação linguística deve, dentre outras coisas, passar por uma re-avaliação, no sentido de começar a ser conduzida a partir de uma perspectiva crítica, como um processo de interação social e não mais como um momento dedicado à tradução, à gramática e à decodificação, para que possa suscitar no estudante a compreensão das múltiplas funções sociais da linguagem. Com relação a isso, Bagno(2002)

assevera que o ensino tradicional tem se revelado muito doloroso, tendo em vista fomentar a inculcação mecânica de nomenclatura gramatical, assim como exercícios de análise sintática por meio de frases descontextualizadas.

Vislumbrando a mudança desse quadro nada animador, é preciso que sejam criadas oportunidades para que se compreenda o ensino de LE como momento para se exercitar a língua, assim como momentos singulares para se refletir, questionar e construir conhecimento ativamente com base nas questões sociais. Como bem salienta Pennycook (2000), as salas são espaços sociais em si mesmas, onde emergem temáticas como democracia e relações de poder, além de uma preocupação com a igualdade social nas relações de ensino-aprendizagem. Por isso, faz-se relevante que os professores assumam responsabilidade ativa pelo levantamento de questões importantes sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas que desejam alcançar, quer dizer, eles devem ter uma postura responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (cf. GIROUX, 1997).

Desse modo se contribuirá para a desconstrução do ensino de LE como mero processo de decodificação de sinais, permitindo interferências subjetivas, que capacitem os aprendizes a desafiar, por exemplo, aspectos ideológicos, possibilitando leituras críticas, de modo que o estudante perceba que nenhum texto é neutro, que por detrás dele existe uma visão de mundo, crenças e ideais. Assim, estaria se conduzindo a educação linguística numa perspectiva da Pedagogia Crítica, para fazer com que os alunos pensem criticamente sobre as suas realidades e as ideologias que giram em torno delas, para que possam lutar individualmente e coletivamente por uma sociedade mais justa.

Encerro o capítulo 3, cujo objetivo era tratar sobre a língua inglesa no atual cenário mundial, o ensino dessa língua nas escolas públicas, o papel do professor na contemporaneidade e perspectivas de um diálogo entre a pedagogia crítica e a educação linguística. Apresento o próximo capítulo, quando discuto e analiso alguns aspectos teóricos sobre atitudes dos alunos, assim como trago um breve panorama dos estudos sobre atitudes no Brasil e no mundo e pressupostos teóricos sobre atitudes positivas, negativas e de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira.



## CAPÍTULO 4 - ATITUDE É TUDO

*Sim, porque eu quero ser alguém na vida, pois acho o inglês muito interessante e muito importante para a minha vida profissional*

*Não, por que o inglês é uma linguagem muito difícil e eu não gosto.*

*Sim, porque a gente aprende para se evoluir no mundo, conhecer amigos e ter trabalho fora.*

(Fala de alunos durante este trabalho de pesquisa)

### 4.1 BASES TEÓRICAS PARA A PESQUISA SOBRE ATITUDES

O presente capítulo aborda o tema central da nossa pesquisa: atitudes. Início com alguns conceitos sobre atitude e apresento em seguida bases teóricas para estudos sobre ela. Na sessão seguinte, trago dados de alguns estudos sobre atitudes no Brasil e em algumas partes do mundo, assim como prossigo propondo reflexão, nas demais sessões, sobre atitudes e crenças, bem como sobre o foco maior desta pesquisa que são atitudes positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras.

Início com o conceito básico de atitudes, que são posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis em relação a alguma coisa ou a alguém. A palavra é de origem latina *aptitudo*, que significa uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos, ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos em nosso meio circundante. O *Longman Dictionary of Contemporary English* (2006, p.82) conceitua atitude como opiniões e sentimentos que geralmente se tem sobre algo. Já o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (2011, p.168), define atitude como uma maneira de portar-se, de agir ou reagir, em função de uma disposição interna e de uma situação específica ou genérica. Alinhando essas definições com a perspectiva desta pesquisa, entendo atitude como uma expressão positiva ou negativa em relação à língua, que pode refletir dificuldade na aprendizagem, grau de importância, elegância ou *status* social. As atitudes também podem mostrar o que as pessoas pensam sobre os falantes de uma determinada língua.

Uma das bases teóricas mais expressivas sobre atitudes em relação à língua é a que foi elaborada por R. C. Gardner, em 1985, divulgando resultados de sua pesquisa *Social psychology and second language learning*<sup>9</sup>. Gardner, no trabalho mencionado, discorre sobre o papel das atitudes e da motivação no aprendizado de uma segunda língua, o que para ele é um fenômeno psicológico social (GARDNER, 1985). Para esse autor, diversos fatores estão relacionados com as atitudes em relação à língua, e cita como exemplo o autoritarismo, o etnocentrismo e a xenofobia, incluindo também atitudes em relação ao som e à estrutura da língua.

Um dos objetivos dos estudos de Gardner foi tentar explicar porque as atitudes e a motivação desempenham um papel no processo de aprendizagem de uma segunda língua e a natureza dos papéis que tais atitudes desempenham. Assim, esse autor parte do princípio de que atitude é uma reação avaliativa sobre um referente, com base nas crenças e opiniões que um indivíduo tem sobre este referente (GARDNER, 1985), enquanto motivação é um “complexo” formado por três elementos, e no contexto da sala de aula de LE é a combinação do (1) desejo de aprender uma língua, (2) o esforço para alcançar a meta de aprender tal língua, mais (3) atitudes favoráveis em relação ao aprendizado de uma determinada língua (GARDNER, 1985). Abaixo, estão modelo de representação motivacional elaborado por Gardner (1985, p. 54):

**Fig. 1- Modelo motivacional: Atitudes em relação ao aprendizado da língua francesa**



Fonte: Gardner (1985)

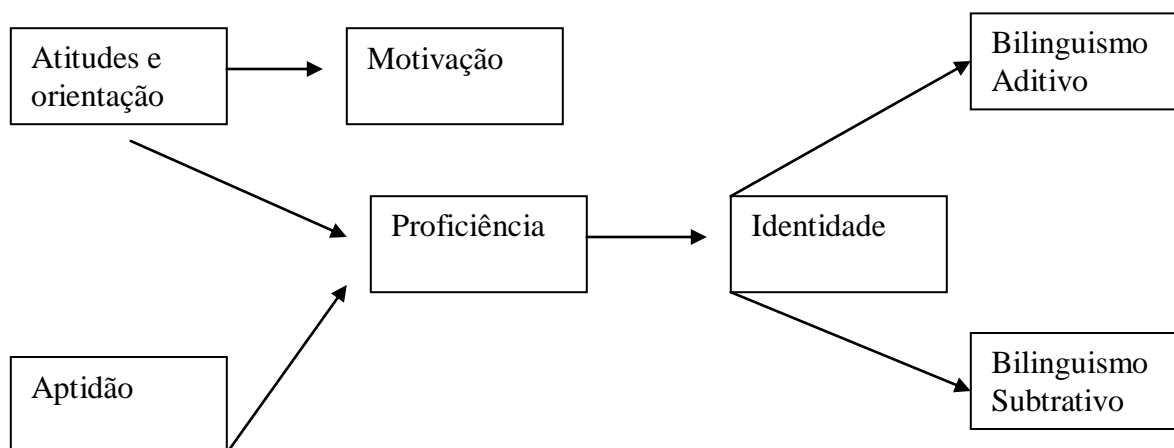
Logo, Gardner (1985) conseguiu postular um esquema de representação motivacional para a aquisição de uma segunda língua, composto de quatro elementos: (1) atitudes em relação à língua, (2) o desejo, (3) a intensidade motivacional e (4) a meta. Esse autor ressalta, dessa

<sup>9</sup>A psicologia social e o aprendizado de uma segunda língua.

forma, que a intensidade motivacional pode ser influenciada pelo desejo e pelos componentes atitudinais. A meta diz respeito ao objetivo primordial do estudo da língua.

O modelo psicológico social elaborado por esse autor propõe que o sucesso na aquisição de uma segunda língua depende de tendências etnocêntricas, atitudes em relação a uma determinada comunidade, orientação em relação à língua e motivação. Esses aspectos, que parecem promover a aquisição de uma segunda língua, são responsáveis indiretos pela transformação da identidade dos aprendizes. Por isso que Gardner (1985), com base em Lambert (1974), afirma que, quando um indivíduo desenvolve proficiência numa segunda língua, começa a experimentar mudanças nas suas percepções. Com a proficiência da língua vem a possibilidade de mudanças na identidade, que, a depender da natureza do contexto cultural, resultará em bilinguismo aditivo ou subtrativo. Apesar disso, Graddol (2004, p.116) acentua que “um dos principais desafios que muitos países enfrentam é como manter as suas identidades face à globalização e ao multilinguismo crescente”. Adiante, temos o modelo psicológico social de Gardner (1985):

**Fig. 2- Modelo psicológico social**



**Fonte: GARDNER, 1985, p. 133**

As atitudes no modelo psicológico social de Gardner estão relacionadas com as reações em relação a outras comunidades linguísticas, assim como qualquer classe de razões para aprender a língua (GARDNER, 1985). Quanto à proficiência mencionada na figura

do modelo psicológico social de Gardner, essa desencadeia experiências que levam a mudanças na própria percepção dos aprendizes, fortalecendo as identidades.

A elaboração dos princípios do modelo psicológico social tem sido muito relevante para o campo educacional, em especial para o ensino e aprendizagem das LE, tendo em vista a contribuição que eles têm dado ao nortear estudos que visam compreender problemas na sala de aula. Desse modo, estudos sobre atitudes de alunos em relação à LE, ancorados nos princípios metodológicos da Linguística Aplicada, têm revelado que a disposição para aprender uma LE está relacionada com as atitudes em relação à língua e à cultura estrangeiras, por exemplo.

Nesse sentido, alguns estudos têm dado contribuições significativas para a educação linguística, quando tentam compreender porque um grupo de alunos na sala de aula de LE faz o que faz da maneira que faz. Um exemplo a ser mencionado é o de Ribeiro (2006), realizado com um grupo de estudantes universitários brasileiros, que revelou que as atitudes desses alunos podem influenciar nas suas aprendizagens. Ainda de acordo com essa autora, as atitudes têm um papel relevante no aprendizado de uma LE, porque elas podem influenciar o comportamento dos alunos, gerar ou sustentar suas motivações.

Para uma melhor compreensão sobre atitudes no contexto de sala de aula de LE é relevante tomar como base os estudos sobre atitudes em relação à língua, conduzidos por Gardner (1985). Tais estudos possibilitaram que esse autor postulasse que as atitudes estão relacionadas com dois tipos de orientações, que dizem respeito a uma classe de razões para se aprender uma segunda língua: 1) Orientação Instrumental – de acordo com essa orientação, o indivíduo aprende uma LE por questões acadêmicas ou para o trabalho; e 2) Orientação Integrativa: por causa dessa orientação, o indivíduo intenciona aprender uma LE pelo desejo de se comunicar e integrar-se a falantes de outra comunidade.

Em seus estudos, Gardner (1985) ressalta a diferença entre motivação e orientação, embora muitos estudiosos não façam tal distinção, sendo esta uma classe de razões para aprender uma língua, enquanto aquela se refere a um complexo de três elementos (o esforço, o

desejo e atitudes favoráveis), os quais podem ou não ter relação com a orientação. Nesse sentido, esse autor coloca a possibilidade de um indivíduo ter uma orientação integrativa, por exemplo, sem, todavia, estar muito motivado para aprender uma segunda língua e vice-versa (GARDNER, 1985). Assim, entendo que orientação geraria atitude. Outro exemplo é quando um indivíduo aprende uma LE por questões acadêmicas ou para passar no vestibular, sem estar motivado, mas insere-se no processo de aprendizagem sem motivação e, desse modo, tem atitude. Por isso, suspeito que orientação gera atitude.

Isso tudo também leva à reflexão quanto à definição de motivação proposta por Gardner (1985). Discordo desse autor quando ele coloca atitude como elemento constitutivo da motivação. Entendo atitude como produto final da motivação. Motivação gera atitude, portanto, não pode ser elemento intrínseco a ela.

Retomando a questão da orientação, Gardner (1985) via a integrativa como de maior influência para o domínio da segunda língua. No entanto, para ele essa orientação não é necessariamente a única que pode promover a aquisição de uma língua (GARDNER, 1985). Já Guimarães (2001), que não faz distinção entre orientação e motivação, chama a motivação integrativa de extrínseca e a concebe como uma orientação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento.

Além do trabalho investigativo no tocante à motivação e à orientação, Gardner (*op. cit*) também se interessa por questões relacionadas à atitude, estabelecendo, dessa forma dois tipos: 1) a atitude educacional e a 2) atitude social. A atitude educacional, segundo o autor, é aquela que refere-se ao professor, ao livro e ao aprendizado da LE, enquanto a atitude social está relacionada com a cultura, a disposição atitudinal em relação a um determinado grupo social.

Apesar de reconhecer a relevância dos estudos de Gardner (1985), uma análise detalhada de sua obra e de seu modelo sócio-educacional permite afirmar que seu trabalho apresenta limitações, quando não consegue postular como e em que medida a motivação afeta a

aprendizagem. Também, esse autor, apesar de entender que as atitudes positivas dos alunos em relação ao professor tenham reflexos na motivação, não fala diretamente sobre a importância do papel do professor na sala de aula.

Tomei como base também as noções de atitude estabelecidas por Mantle-Bromley (1995, p.373 *apud* RIBEIRO, 2006, p.15), que a caracteriza de acordo com três elementos: o afetivo, o cognitivo e o comportamental. O elemento afetivo está relacionado com a emoção e com a avaliação, representando uma inclinação em relação a um determinado objeto. O cognitivo diz respeito às crenças, às convicções que as pessoas têm. Neste estudo o elemento cognitivo pode ser entendido como as opiniões que os alunos têm em relação à língua, à cultura e ao povo estrangeiro. Já o comportamental está relacionado com as ações e intenções dos alunos. Esses elementos são importantes para tentar compreender as atitudes dos alunos e possíveis intervenções que projetem mudança das mesmas quando necessário.

Uma outra boa fonte teórica para os estudos das atitudes são os resultados da pesquisa *English as a lingua franca, attitudes and identity*, conduzida por Jenkins (2007). Os dados levantados por ela e outros autores, tais como Matsuda (2003) e Adolphs (2005) trazem considerações significativas para a compreensão de atitudes em relação ao inglês como língua franca, identidade e ideologia. Embora tivesse dado maior ênfase às atitudes de professores, Jenkins (2007) menciona brevemente algumas descobertas sobre atitudes de alunos em relação ao ILF. Essas pesquisas mencionadas pela autora, assim como as de Moita Lopes (1996), Ribeiro (2006), Karaham (2007), Liu (2007), Wu Man-Fat (2004), Yee e Young (2006), Vaezi (2009), Yang Yu (2010) e a de Siregar (2010) serão comentadas na sequência.

#### **4.2 A PESQUISA SOBRE ATITUDES NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES**

Em diversas partes do mundo já existem pesquisas com foco nas atitudes dos alunos. A compreensão da individualidade humana, tomando como base os aspectos atitudinais dos indivíduos, tem sido objeto de estudo da psicologia social mais intensamente nas últimas

seis décadas. No entanto, a pesquisa sobre atitudes em relação à língua data de 1930, conforme nos revela Jenkins (2007). Os estudos nessa área começaram com Pear (1931), na Grã-Bretanha, convidando ouvintes da BBC para fornecer perfil da personalidade de várias vozes ouvidas no rádio (cf. GILES E BILLINGS, 2004). Os resultados apontaram que diferentes formas do dialeto britânico causavam mudanças integrais na percepção da pessoa. Nesse sentido, Lambert (1960, 1967 *apud* FIGUEIREDO, 2003, p.15) desenvolveu uma técnica que denominou de *Matched Guise*, intencionando eliciar atitudes de um ouvinte em relação à língua de um falante, através do estilo da fala, acreditando-se na construção de impressões a partir da voz de um falante.

No Brasil, parece que os estudos sobre atitudes em relação à língua têm se restringido quase que em sua totalidade à língua inglesa. Uma rápida investigação sobre a existência de teses defendidas na UNICAMP, nos últimos anos, revelou basicamente estudos sobre atitudes de brasileiros diante da língua inglesa e, no bojo dos resultados algumas pesquisas, como a de Moita Lopes (1992), apontam para uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração em relação à língua e à cultura estrangeira.

Esses estudos com atitudes têm colaborado para uma melhor compreensão do ensino e da aprendizagem da LE (MOITA LOPES, 1996; RIBEIRO, 2006; FIGUEIREDO, 2003), dando voz ao professor e ao aluno das escolas regulares. Desse modo, têm ampliado conhecimento, permitindo intervenção, visando à mudança desse quadro de descrédito onde figura a LI.

Os estudos de Moita Lopes (2006), por exemplo, com 102 professores de LI, revelaram uma atitude altamente positiva em relação à cultura estrangeira e negativa em relação a nossa própria cultura, calcada significativamente em estereótipos. Os entrevistados, em sua maioria, atribuíram aspectos positivos aos falantes nativos, como trabalhador (56%), educado (61%), disciplinado (82%) e apenas 1% deles atribuiu um aspecto negativo aos nativos, como, por exemplo, “preguiçoso”. No entanto, nenhum deles concebeu os povos de língua inglesa como “desonestos”, “mal-educados” e “indisciplinados”. O quadro 1, a seguir mostra parte dos resultados da pesquisa de Moita Lopes (1996), em que foi

solicitado aos participantes que apontassem o adjetivo que melhor caracterizava o povo brasileiro e os de língua inglesa. Se eles achassem a descrição irrelevante, deveriam marcar com um X.

**Quadro 1- Pesquisa realizada com professores de língua inglesa**

	Povo brasileiro	Irrelevante	Povos de língua inglesa	SR
Honesto	7%	54%	37%	2%
Desonesto	30%	54%	0%	16%
Sério	0%	29%	66%	5%
Brincalhão	80%	18%	2%	0%
Educado	0%	36%	61%	3%
Mal-educado	45%	37%	0%	18%
Trabalhador	4%	39%	56%	1%
Preguiçoso	57%	33%	1%	9%
Romântico	63%	32%	2%	3%
Realista	3%	31%	65%	1%
Formal	2%	28%	65%	5%
Informal	74%	21%	5%	0%
Disciplinado	1%	17%	82%	0%
Indisciplinado	72%	23%	0%	5%

**Fonte: Moita Lopes (1996)**

Já a pesquisa de Ribeiro (2006), realizada com 23 estudantes universitários brasileiros, de diferentes áreas, revelou que as atitudes desses informantes influenciavam na aprendizagem, assim como uma tendência a valorizar mais a LI do que o povo e a cultura americanas. Constatei que esses dados vão de encontro à teoria de Gardner (1985), que diz que se os alunos rejeitarem o povo ou os aspectos culturais da língua alvo, isso terá um impacto negativo nas suas disposições para aprendê-la.

Não apenas no Brasil, mas em outras partes do mundo já existem pesquisas com atitudes de alunos. Giles e Billings (2004), por exemplo, dizem que, nos últimos 40 anos, um número significativo de pesquisas sobre atitudes no mundo tem emergido. Entre essas, os autores



citam Labov (1996), nos Estados Unidos, Callan e Johnstone (1984), na Austrália, e Bayard *et al* (2011), na Nova Zelândia. Tais pesquisas, para tanto, têm solicitado uma posição crítica por parte dos professores e pesquisadores em relação aos valores que a disciplina transmite e que se afere por meio das atitudes cotidianas que se observam nos alunos (SELBACH, 2010).

Ao redor do mundo, pesquisas sobre atitudes de alunos em relação à língua têm contribuído de forma significativa para que o conhecimento do campo específico se consolide e auxilie profissionais da educação linguística na condução de suas práticas pedagógicas. Karaham (2007), por exemplo, em uma pesquisa, com 190 estudantes turcos, de uma escola privada primária, na cidade de Adana, onde o inglês é intensivamente ensinado, buscou investigar a relação entre atitudes e língua, a idade para iniciar o aprendizado e o lugar onde o indivíduo começou a aprender a LI. Esse autor descobriu que os grupos por ele pesquisados revelaram elevados índices de atitudes positivas por causa do *status* da língua inglesa no contexto global. No entanto, a pesquisa revelou atitudes negativas em relação aos livros didáticos escritos em inglês. Os informantes do trabalho achavam a LI musical, rica e bonita, todavia, consideravam desinteressante para eles. Por outro lado, os dados levantados revelaram um alto índice de valorização das culturas de base do inglês e esse autor explica esse fato pelo forte desejo que eles tinham de aprender os aspectos da cultura, mas não a língua. Além disso, Karaham (2007) afirma que os participantes da pesquisa não viam o uso do inglês como uma forma de comprometer as suas identidades. Ele ressalta que atitudes positivas são sustentadas por uma forte orientação em relação ao inglês em termos de realmente falá-lo. Abaixo, no quadro 2, estão alguns dos questionamentos levantados por Karaham, buscando entender as atitudes dos participantes. Entre parênteses aparece o número dos participantes que concordaram com o questionado:

**Quadro 2- questionamentos da pesquisa de Karaham (2010)**

O inglês deveria ser um meio de instrução nas escolas– (20)
Se eu uso inglês meu <i>status</i> cresce – (4)
Quando uso o inglês não me sinto mais Turco– (3)
Desejo falar um inglês fluente– (15)

Eu estudaria inglês mesmo se não fosse matéria compulsória na escola– (18)
--

Sinto-me desconfortável ao ouvir um turco falando inglês– (19)
--

**Fonte- Karaham (2010)**

Já Matsuda (2003, *apud* JENKINS, 2007) revelou dados da sua pesquisa, com 33 estudantes japoneses, de uma escola privada em Tóquio. Através de um questionário, Matsuda intencionava identificar atitudes gerais em relação ao inglês naquele país. Os dados revelaram que os estudantes viam o inglês como uma língua internacional, contudo consideravam que os “proprietários” do inglês eram os falantes do círculo interno (*InnerCircle*), mais especificamente os americanos e os britânicos.

Outra pesquisa interessante sobre o tema é a de Adolphs (2005), que, em seu estudo longitudinal, investigou as atitudes dos falantes não nativos do inglês em relação ao inglês dos falantes nativos. Para tanto, ele usou uma entrevista semi-estruturada, com 24 alunos, os quais estudavam inglês na universidade de Nottingham, no Reino Unido. A maioria dos estudantes pesquisados vinha de países asiáticos. Como resultado, Adolphs (2005) descobriu que as atitudes dos estudantes mudavam com o tempo, de positiva para uma orientação menos positiva em relação aos falantes nativos do inglês, corroborando as suposições dos estudos de Gardner (1985), cujos resultados apontam que as atitudes em relação a outra comunidade linguística tornavam-se menos favoráveis com o passar do tempo. Nesse sentido, as atitudes em relação ao aprendizado de uma segunda língua tornam-se menos positivas com a idade, uma vez que “as atitudes simplesmente tornam-se menos positivas à medida que os estudantes amadurecem”. (GARDNER, 1985, p.44).

Já os estudos de Liu (2007), com 202 estudantes chineses, revelaram que esses aprendizes tinham atitudes positivas em relação ao aprendizado do inglês e se sentiam altamente motivados para aprender essa língua. O autor afirma que os resultados da pesquisa têm relação com o rápido desenvolvimento econômico da China nos últimos anos. Assim, parece que atitudes em relação à língua são suscetíveis às condições locais e às mudanças sociopolíticas que, certamente, ocorrem diariamente em cada sociedade específica (cf. GILLE; BILLINGS, 2004). Liu acrescenta ainda que os estudantes pesquisados, devido à limitação de contato com o chamado falante nativo, estavam mais motivados

instrumentalmente do que integrativamente, contrariando as suposições de Gardner (1985), que acreditava que a motivação integrativa exercia uma maior influência para se obter sucesso no aprendizado de uma segunda língua. Nesse sentido, os dados da pesquisa de Liu (2007) revelaram que os estudantes tinham orientação instrumental, pois eles simplesmente desejavam aprender inglês para ser promovido na carreira, conseguir um emprego melhor, navegar e/ou pesquisar na internet, além de, como tantos outros cidadãos afetados com a chamada globalização, conhecer o mundo.

Outra pesquisa que merece menção é a de Wu Man-Fat (2004), com estudantes chineses, de Hong-Kong, cujos resultados revelaram que os aprendizes participantes do estudo tendem a ser mais instrumentalmente motivados. Esses dados já haviam sido levantados anteriormente por Liu (1999 *apud* WU MAN-FAT). O estudo de Wu Man-Fat (2004), de paradigma qualitativo, revelou que metade dos entrevistados gostaria que o seu nível de inglês lhes permitisse morar, estudar e trabalhar em países onde o inglês fosse a língua oficial. Além disso, os participantes revelaram um alto grau de motivação integrativa e, em geral, concordam que estudar inglês pode promover a interação com outros falantes, conhecer uma maior variedade de pessoas falantes dessa língua e participar de atividades com outros grupos culturais. Entretanto, os dados revelaram uma neutralidade por parte dos informantes, ao serem questionados se viam o aprendizado da língua inglesa como meio para apreciar a literatura e arte britânicas. Wu Man-fat (2004) também levantou dados com apenas 8 (oito) participantes, alegando a restrição do tempo, utilizando uma entrevista semi-estruturada. Como resultado, todos os entrevistados nessa fase mencionaram aprender inglês por várias razões práticas, incluindo o desenvolvimento da carreira profissional, estudar em outro país no futuro e viajar.

Os resultados dos estudos de Yee e Young (2006), com 341 estudantes, da universidade de Macau, China, revelaram forte motivação, por parte dos alunos, para aprender inglês. Os dados coletados através de um questionário, composto de 22 perguntas, também revelaram que esses estudantes, nascidos em Macau, se sentiam menos confortáveis para falar inglês quando comparados a outros estudantes não-nativos dessa região, assim como não tinham certeza se o português era superior ao inglês. Essas autoras acreditavam que uma

investigação cuidadosa das similaridades e diferenças das atitudes entre os estudantes nascidos em Macau e os nascidos na China Continental poderiam possibilitar aos educadores uma melhor compreensão das posturas e atitudes desses estudantes. Só para efeito de informação, dentre os estudantes entrevistados 144 nasceram em Macau, enquanto 197 eram nativos da China continental. O quadro 3 abaixo a seguir mostra os resultados obtidos com base na seguinte escala 1= concordo plenamente, 2= concordo, 3= discordo, 4= discordo plenamente.

**Quadro 3- Parte dos questionamentos feitos por Yee e Yang ( 2006)**

	Macau	China Cont.
	(N=144)	(N=197)
Rank	Rank	
1. Quando uso inglês não me sinto mais chinês.	21	20
2. Com o tempo, temo, usando o inglês, ficar como um estrangeiro.	22	22
3. O povo de Macau deve aprender inglês.	1	4
4. Me sinto confortável usando o inglês.	17	17
5. Adoro falar inglês com os estrangeiros.	12	10
6. A língua Chinesa é superior à língua Inglesa.	14	15
7. A língua portuguesa é superior à língua inglesa.	20	21
8. Quando uso inglês meu status cresce.	7	13
9. Me sinto desconfortável quando ouço um chinês falando com outro.	16	8
10. Meus livros deveriam estar escritos em inglês.	15	14

**Fonte: Yee e Yang (2006)**

As conclusões de Yee e Young (2006) apontam que os estudantes pesquisados reconhecem o valor social do inglês e a importância desse idioma para o desenvolvimento de Macau. Outro dado interessante é que essas autoras puderam perceber que os participantes da pesquisa esperavam usar a língua inglesa de forma fluente e precisa, assim como entender que as suas identidades culturais como chineses não estariam ameaçadas.

No Irã, Vaezi (2009) conduziu pesquisa com 79 estudantes universitários e os resultados mostraram que eles tinham uma motivação muito alta e apresentavam atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI. Além disso, Vaezi constatou que esses alunos iranianos eram

mais motivados instrumentalmente do que integrativamente. A seguir, algumas das perguntas que direcionaram a pesquisa de Vaezi:

**Quadro 4 – Questionamentos feitos a estudantes Iranianos**

Quanto mais falantes nativos do inglês eu conheço, mais eu gosto deles.
Eu aprendo inglês para conhecer várias culturas e pessoas.
Aprendo inglês para manter contato com amigos estrangeiros e conhecidos.
Os americanos são legais.
Os britânicos são legais e amigáveis.

**Fonte: Vaezi (2009)**

Na China, Yang Yu (2010) investigou as atitudes de 398 estudantes, de quatro universidades em Wuhan, em relação às práticas e políticas educacionais e os propósitos de aprendizagem. Para tanto, esta autora levou em consideração o sexo, a idade, as notas, o tempo de aprendizagem e o conhecimento da LI por parte dos pais. Esse estudo coletou dados tanto qualitativos quanto quantitativos. Entre os objetivos da pesquisa estavam a intenção de investigar as atitudes desses alunos em relação à LI, a sua consciência da diversidade do inglês e os fatores que poderiam afetar as diferentes atitudes (pais, professores, material didático). Como resultado, Yu (2010) concluiu que os estudantes pesquisados tinham atitudes positivas em relação à LI e em relação ao inglês chinês (*chingleês*). Além disso, os dados mostraram que quanto mais eles estudavam a LI mais atitudes positivas apresentavam.

Acredito que, por isso, o estudo de Yu (2010) contraria também as suposições de Gardner (1985), que acreditava que com o tempo as atitudes positivas diminuam. Com relação às práticas e políticas educacionais na China, constatou-se que as atitudes dos participantes são complexas e quanto à consciência das variedades e à nativização do inglês, se constatou que a maioria dos estudantes pesquisados considera esses aspectos como uma manifestação da cultura chinesa. Os dados foram coletados com base numa *LikertScale*,<sup>10</sup> em que os

<sup>10</sup> Tipo de escala psicométrica geralmente usada em pesquisas de opinião. Recebeu esse nome após Rensis Likert ter divulgado um relatório a respeito dessa escala. Ela é composta pelos itens: concordo, discordo, concordo plenamente, discordo totalmente, concordo um pouco, discordo um pouco.  
Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala\\_Likert](https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert)>. Acesso em: 27 jul. 2013.

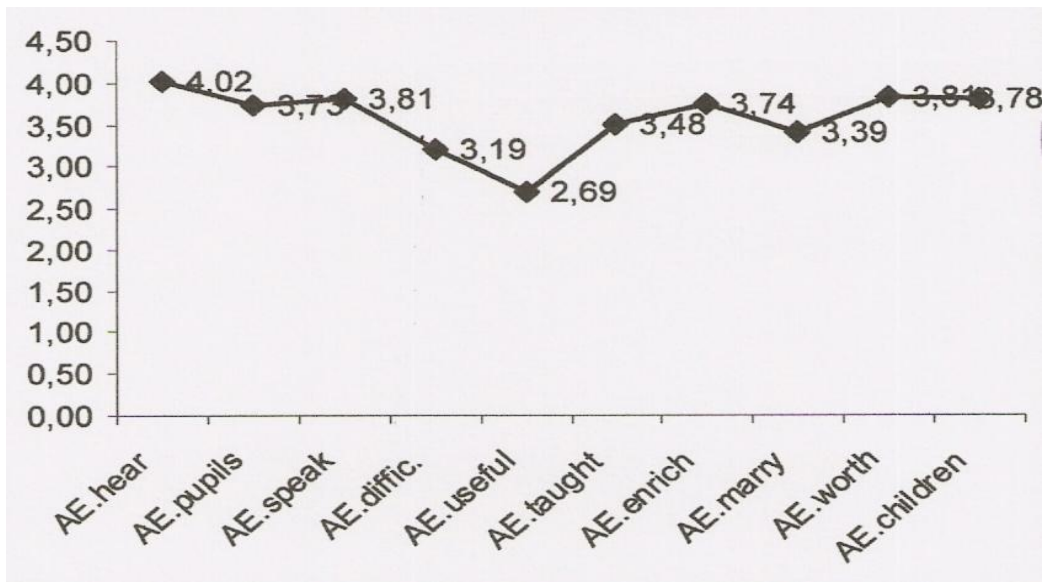
estudantes são solicitados para opinar a respeito dos questionamentos de acordo com o seu nível de concordância: “concordo plenamente”, “concordo”, “concordo um pouco”, “discordo um pouco”, “discordo”, “discordo totalmente”. O quadro a seguir traz algumas das afirmações usadas na pesquisa:

**Quadro 5- Dados da pesquisa feita com 389 estudantes universitários chineses**

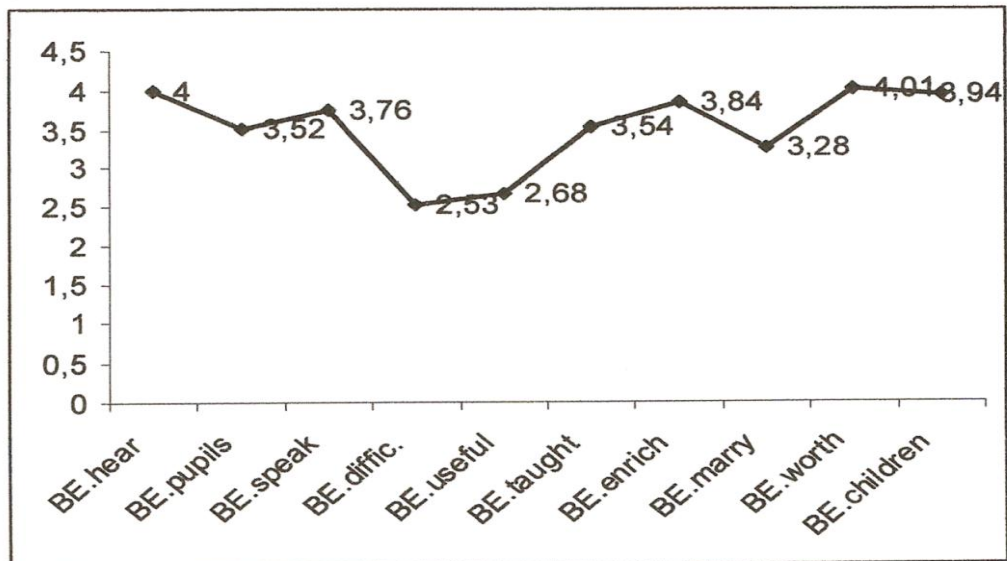
O inglês é uma língua internacional.
O inglês é a língua mais usada no mundo.
Saber inglês é importante para compreender pessoas de outros países.
Não gosto de aprender inglês.
Os ingleses americano e britânico são as variedades mais importantes do inglês.
O inglês falado pelos indianos não é autêntico.
Muitas variedades de inglês existem no mundo.
Tenho ouvido a frase: inglês chinês.
Quando falo inglês quero parecer um falante nativo.
Quando falo inglês quero ser claramente identificado como chinês.
Eu não me sinto confiante falando inglês por causa do meu sotaque chinês.

**Fonte: Yu(2010)**

Outra pesquisa relevante é a de Siregar (2010), que investigou atitudes de 108 estudantes universitários asiáticos, em relação ao inglês americano, britânico e outras variedades, como o inglês malaio (ME), o cingapureano (SE) e o filipino (PE). Os dados foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada e de um questionário, que comprovaram atitudes favoráveis em relação aos ingleses britânico e americano. Essa autora utilizou 10 itens para obter os resultados, dentre os quais destacam-se: “gosto de ouvir o inglês americano”, “gosto de falar o inglês americano”, “gosto de ouvir o inglês britânico”, “prefiro que me ensinem o inglês britânico” e “não me incomodaria casar com um (a) falante do inglês britânico”. Os dados também comprovaram que os participantes apreciavam mais o inglês americano que o britânico, por revelarem gostar de ouvir o inglês americano. Os outros itens pesquisados revelaram atitudes bastante positivas, conforme nos revelam os dois gráficos a seguir:

Gráfico 2 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês americano (*American English-AE*)

Fonte: Siregar (2010)

Gráfico 3 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês britânico (*British English-BE*)

Note. (N= 10)

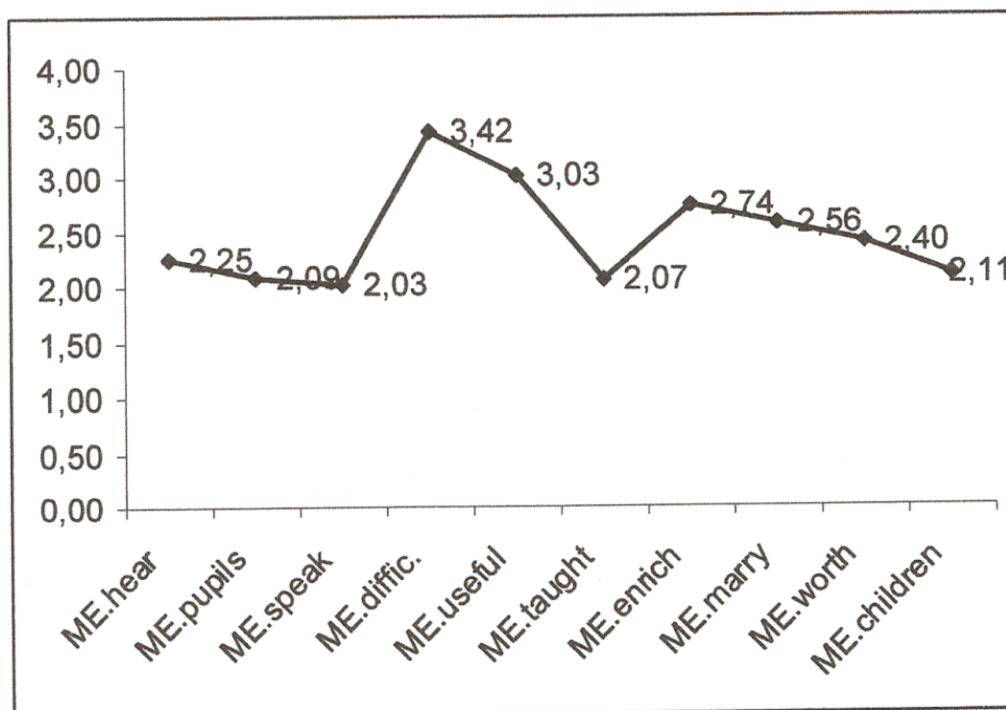
Fonte: Siregar (2010)

O Gráfico 3 nos mostra as atitudes dos participantes em relação ao inglês britânico e revela que as atitudes mais favoráveis estão apontadas nos itens “gosto de ouvir o inglês britânico” (4.0) e “não me incomodaria de casar com um falante do inglês britânico”(3,28). Em contra

partida, um número menor dos participantes concordaram com os itens “há línguas mais úteis que o inglês britânico” (2.68) e “o inglês britânico é uma língua difícil de aprender”<sup>11</sup>(2.53), permitindo afirmar que boa parte desses informantes são da opinião de que o BE é fácil de aprender e que podem existir outras línguas mais importantes que o BE.

Com relação às outras variedades do inglês, os dados apontam que os participantes achavam o inglês malaio (*MalaysianEnglish*) difícil de aprender, comprovando a noção de que esses estudantes realmente não tinham atitudes favoráveis em relação a essa variedade do inglês, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 4 -Atitudes dos participantes em relação ao inglês malaio (*MalaysianEnglish*-ME)**



Note. (N= 108)

Fonte: Siregar (2010)

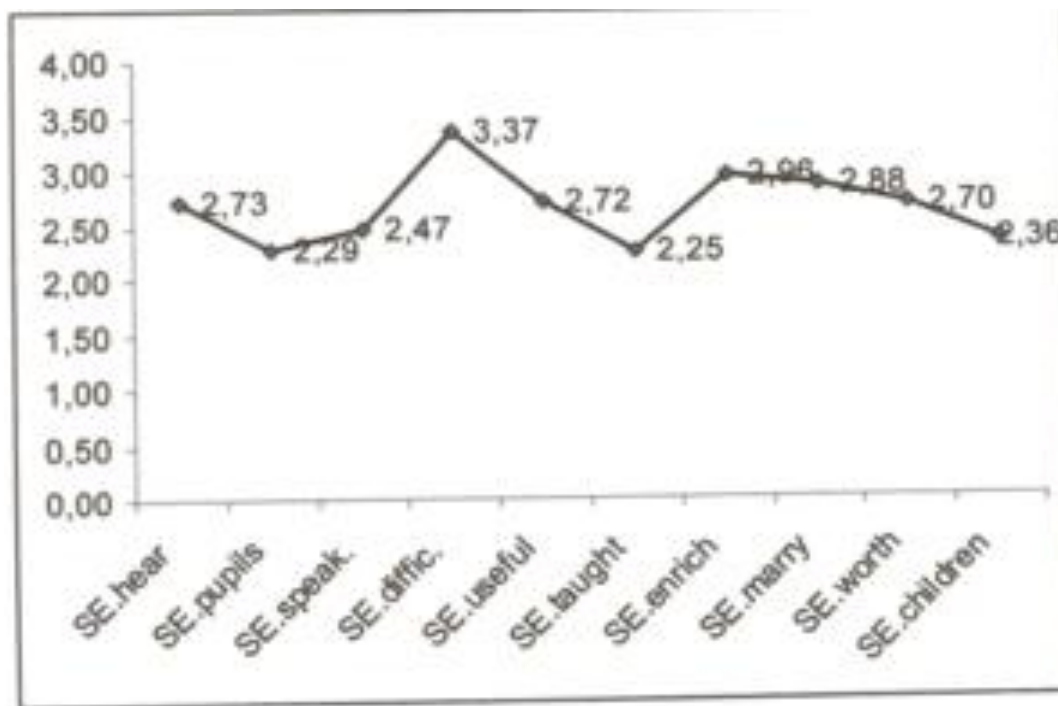
Com relação ao inglês Cingapureano (SE), os dados mostram que o item que obteve alta pontuação foi o “O inglês cingapureano é uma língua difícil de aprender” (3.37). Os outros

<sup>11</sup> Traduzido do original respectivamente “I like hearing British English”, “I would not mind to marry a British English speaker”, “there are more useful languages than British English (BE)” e “BE is a difficult language to learn”(SIREGAR, 2010).



itens tiveram uma marca menor que 3.0. Assim, os dados indicam que os participantes têm pouca atitude positiva em relação ao SE, conforme demonstra o gráfico 4 que segue:

**Gráfico 5 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês Cingapureano(SingaporeanEnglish-SE)**

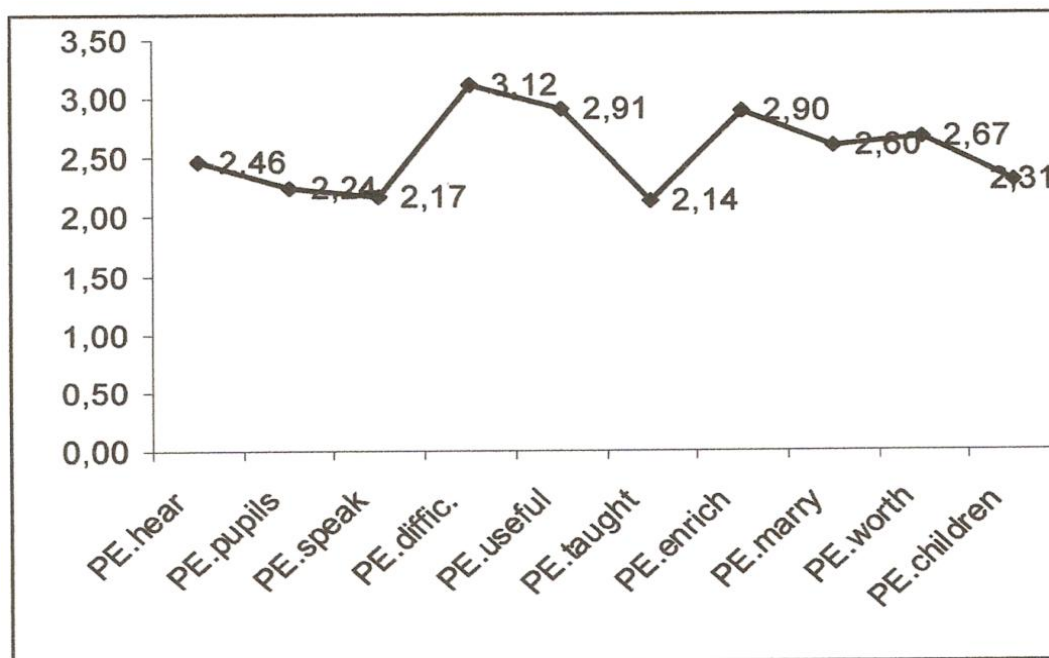


Note. (N= 108)

Fonte: Siregar (2010)

Os dados com base no inglês filipino (*PhilippineEnglish-PE*) mostram que os participantes tendem a não ter uma atitude positiva em relação a essa modalidade. Esses estudantes achavam o PE uma língua difícil de aprender, semelhante aos dados obtidos com base no inglês Malasian e no Cingapurean, todos variedades locais do inglês. A seguir, no gráfico 6, estão os dados com base no inglês filipino:

**Gráfico 6 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês filipino(*Philippine English-PE*)**



Note. (N= 108)

Fonte: Siregar (2010)

Assim, Siregar (2010), a partir desses resultados, constatou a validação de sua primeira hipótese, a de que os estudantes universitários por ela pesquisados demonstrariam atitudes mais positivas em relação ao AE e ao BE do que em relação às outras variedades.

Após a análise de algumas das pesquisas com atitudes, posso inferir que quase em sua totalidade os participantes em todos esses estudos apresentavam uma maior orientação instrumental, isto é, o interesse em aprender a LI estava relacionado com aspectos práticos da vida, para viagem e para progredir na carreira. Eles também apresentaram atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua alvo e ao falante nativo, além de uma suposta desvalorização em relação a outras variedades que não as das culturas hegemônicas de LI, sustentadas por crenças equivocadas. Nesse sentido, a seguir, faço uma breve explanação e reflexão sobre a relação entre atitudes e crenças no contexto do ensino de línguas.

### 4.3 ATITUDES E CRENÇAS

Após as reflexões feitas até aqui, os caminhos percorridos naturalmente levaram a outra reflexão: a relação entre atitudes e crenças, tendo em vista a significativa contribuição que a compreensão desses aspectos no contexto da educação linguística tem gerado, principalmente à luz dos estudos na área da Linguística Aplicada. Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as crenças e atitudes, tanto dos professores quanto dos alunos, têm exercido um papel relevante para o desvelamento de uma série de problemas que envolvem o uso da linguagem. Esse pragmatismo tem facilitado o desenvolvimento de reflexões e práticas que geram progresso, pois com base no que os professores e alunos pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensinar e aprender línguas, alguns estudos têm mudado a forma de perceber esse processo.

Este trabalho acadêmico que envolve os alunos de duas escolas públicas e as suas atitudes em relação à língua inglesa orienta-se pelo princípio de que as atitudes são crenças materializadas, ou seja, uma das maneiras de se materializar convicções são as ações que tomamos em relação a alguma coisa. Desse modo, percebe-se uma relação forte entre crença e atitude, por isso, faz-se necessário discorrer sobre noções de crença para se estabelecer o entendimento dessa relação.

Aqui no Brasil, muitos estudos têm sido feitos sobre crenças, como, por exemplo, os vários trabalhos de Barcelos (2006), o de Basso (2006), dentre outros, que têm contribuído para uma melhor compreensão do que vem a ser o conceito de “crença”, assim como para uma compreensão mais detalhada de fatores específicos do processo de ensino/aprendizagem de línguas e da relação desses fatores com as crenças.

Barcelos (2006) relata que, em uma de suas muitas pesquisas, descobriu que as crenças dos alunos são fatores que influenciam as crenças e práticas dos professores. Amparada nas concepções de Dewey (1993 *apud* BARCELOS, 2006), essa autora concebe crenças como uma forma de pensamento, construções de realidades, maneiras de ver o mundo e as classifica em sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Em seus estudos, a

pesquisadora da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, chega a conclusões relevantes sobre o tema, como, por exemplo, que “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”. (BARCELOS, 2006, p.19).

Todavia, parece que as crenças existem independentemente das atitudes e que as atitudes podem ter base nas crenças ou não, pois um indivíduo pode ter convicções e não agir necessariamente de acordo com elas, por fatores diversos, como, por exemplo, pressão social, condição financeira, ética entre outros. Por isso, parece que, por outro lado, Barcelos (2006) levanta, dentre muitas, uma questão que merece atenção, quando nos fala sobre a discrepância entre o “dizer” e o “fazer”, o “discurso” e a “prática”, pois parece que nem sempre agimos de acordo com as nossas convicções, uma vez que podemos ter atitudes inconsistentes com as nossas crenças. Como diz a autora:

[...] na verdade, nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa. (BARCELOS, 2006, p.27).

Já Basso (2006, p.70) considera difícil encontrar uma definição para o termo crença. Todavia, destaca que elas são moldadas cultural e historicamente. Endosso as palavras dessa autora, pois, desde a mais tenra idade, muitas crenças são construídas em nós através dos nossos grupos sociais, em momentos e espaços históricos específicos e são resistentes às mudanças. E aqui parece evidente a relação entre atitude e crença quando Gardner (1985, p.7), por sua vez, postula que as atitudes são desenvolvidas e alimentadas no lar, na comunidade e reforçadas pelos pares.

Entendo que as crenças são uma forma de pensamento que surge a partir de um dado contexto e que podem influenciar outros, sendo, por isso experienciais. Acredito também que podem exercer ou não influências nas ações das pessoas, dependendo da pessoa, o que envolve aspectos socio-econômicos e da personalidade. Nesse sentido, Barcelos (2006) ressalta ainda que as crenças são sempre ancoradas em algo, incidentes do passado, pessoas, assuntos que lemos ou ouvimos ou opiniões de nossos professores. As crenças também podem ser compreendidas como informacionais, quando as pessoas acreditam em fatos; e avaliativas, que consistem naquilo que a pessoa acredita sobre os méritos, deméritos, bem, mal, justo, injusto e benefícios.

Desse modo, trazendo a reflexão para o contexto específico desse trabalho, posso afirmar que as crenças se materializam no ambiente da escola pública, repercutem, se espalham e podem transformar-se em atitudes, fazendo com que os alunos tenham convicções, não raramente, equivocadas a respeito do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, sobretudo as atitudes negativas resultado da materialização das crenças negativas que muitas vezes operam no sentido de excluir os alunos desse processo de aprendizagem.

#### **4.4 ATITUDES POSITIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo ensino de LE nos mais diversos contextos, muitas vezes sedimentadas em atitudes extremamente negativas em relação ao processo como um todo, não pude deixar de garimpar e tratar das atitudes positivas dos alunos em relação à aprendizagem da LI e estabelecer uma relação com o aspecto da motivação. Parece evidente a existência de uma íntima relação entre atitude e motivação. Motivação gera atitudes positivas em relação à aprendizagem de uma segunda língua. Entendo atitudes positivas em relação à aprendizagem, como reações favoráveis relacionadas ao contexto escolar, ao relacionamento com o professor, ao curso, aos colegas de classe, ao material didático, à própria língua estrangeira e, embora gerando alguma polêmica, à comunidade de falantes nativos. Os alunos que apresentam essas atitudes positivas parecem entender a relevância de se aprender uma LE. Essa reação favorável parece facilitar substancialmente o processo de aprendizagem, pois, por exemplo, quanto mais positiva for a imagem que o aprendiz tem da comunidade alvo mais benefício isso poderá trazer para a sua aprendizagem (RIBEIRO, 2006).

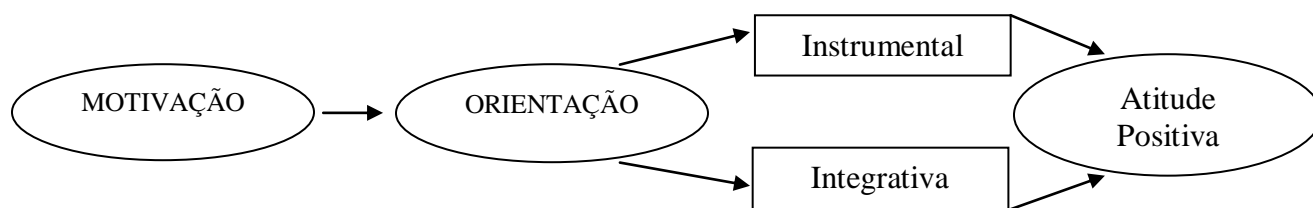
Já motivação, segundo Fernandez e Gallegari (2009, p.63) é o “direcionamento de energia que o aluno dispensa em cada situação”. Para Bzuneck (2001, p.9), a motivação ou o motivo é o que move uma pessoa, o que a põe em ação ou a faz mudar de curso. Daí dizer que motivação pode gerar atitudes, pois “quando as pessoas decidem fazer alguma coisa, a motivação é responsável por essa atitude”. (JACOBS, 2004, p. 34).

Um dos estudos mais significativos sobre motivação foi o conduzido pelos canadenses Gardner e Lambert (1959), que intencionavam compreender porque algumas pessoas aprendem uma língua estrangeira com rapidez e facilidade enquanto outras sentem enorme dificuldade. Além disso, os pesquisadores queriam entender porque todas as pessoas adquirem com sucesso a sua língua materna e nem todas conseguem aprender um novo idioma. Esses autores acreditavam que a aptidão (ou dom) atribuída a uma pessoa não podia resumir a materialização do domínio de uma LE em todos os seus aspectos, pois outros fatores, como atitude em relação à LE e a seus falantes, assim como a motivação, interferem nesse processo de aprendizagem. Como a aprendizagem também é orientada pela motivação, que por sua vez gera atitudes positivas, acredito que atitudes positivas em relação à aprendizagem de uma LE facilitam o processo, pois sustentam motivação. Como afirma Yang Yu (2010, p.4), as atitudes positivas podem levar ao crescimento da motivação, o que, por sua vez, leva ao sucesso. Todavia, não se deve generalizar, pois, como ressalta Gardner (1985, p.41):

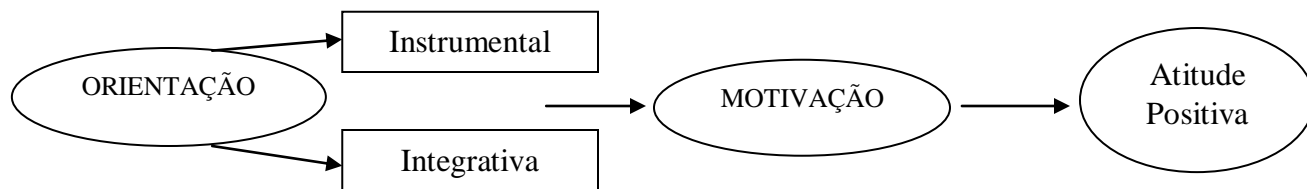
[...] um indivíduo pode ter atitudes positivas em relação à LE, mas pode preferir não estudar a língua na escola por causa de um sentimento de que tal contexto é inapropriado por não gostar do professor.

Esse último autor propõe, como já mencionado, dois modelos de orientação para aprender uma língua estrangeira: 1) a instrumental e a 2) integrativa, ambas geradoras de atitudes positivas, pois levam os alunos a desejar aprender uma LE qualquer. Nessa linha de raciocínio, acredito que motivação gera orientação, isto é, motivados, os alunos podem apresentar uma orientação ou as duas. Por outro lado, também entendo que um aprendiz pode ter orientação, sem, no entanto, estar motivado. A seguir, esquemas que elaborei para melhor compreensão dessa relação entre orientação, motivação e atitude:

**Figura 3- Modelo básico para compreensão das orientações: motivação gera orientação**



**Figura 4 - Modelo básico para compreensão das orientações: orientação gera motivação**



Nessa mesma linha de pensamento, Fernandez e Calligari (2009, p.16), ao falar sobre estratégias motivacionais para as aulas de LE, afirmam que, para aprender uma LE, é necessário que o aluno tenha um real envolvimento com o processo e que seus sentimentos em relação à LE sejam reais e positivos, assim como acreditam ser necessária postura favorável, entenda-se atitude positiva, em relação à cultura da língua alvo e aos seus falantes. Por isso, vejo a orientação integrativa como de maior relevância, pois ela nos permite conhecer o outro, participar e entender as ações do mundo, assim como descobrir a experiência como prazerosa e, desse modo, perceber como os alunos são encorajados a continuar avançando mais rápida e satisfatoriamente. No tocante a essa orientação, e no contexto da nossa pesquisa, os professores têm papel importante, pois eles podem despertá-la nos alunos, ressaltando as atitudes positivas e corrigindo os estereótipos negativos por eles formados em relação aos países que têm o inglês como língua oficial, assim como em relação à própria natureza da língua inglesa (WU MAN-FAT, 2004).

Apesar do aparente benefício, Moita Lopes (1996) discorda dessa visão, alegando ver na motivação integrativa uma forma de colonização cultural e linguística. Para tanto, esse autor cita como exemplo a atitude de imitação da pronúncia perfeita do nativo como um sintoma de alienação, vendo tal postura como uma identificação total com o colonizador e um conseqüente abandono da identidade cultural do aprendiz. Quanto a isso, Graddol (2004) pensa que uma das ideias mais anacrônicas sobre o ensino da língua inglesa é que os aprendizes devem adotar o acento ou sotaque do falante nativo. Nesse sentido, concordo que como o inglês tem sido amplamente usado como uma língua global, espera-se que os falantes sinalizem as suas nacionalidades e outros aspectos das suas identidades através da língua que se tornou o idioma de comunicação global. (GRADDOL, 2004).

Retomando a discordância levantada por Moita Lopes (1996), percebo, no entanto, a relevância da orientação integrativa, desde quando essa seja acompanhada de uma atitude crítica, consciente e desalienada, cujo objetivo seja conhecer, compartilhar e respeitar o jeito de ser, de pensar do outro.

Na prática escolar, pouca atenção parece estar sendo dada ao desenvolvimento de reações desse gênero. Acredito que a compreensão do conceito e desenvolvimento de atitudes críticas, conscientes e desalienadas, assim como a sua relação com a motivação poderá nos orientar na condução do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, principalmente em ambientes em que o *status* da LE é considerado secundário e desimportante. Se um aluno expressa seu interesse pela aprendizagem, através das interações e questionamentos, ele/ela motivado e crítico, acaba ostentado uma atitude positiva em relação à aprendizagem, o que, certamente, o/a levará a progredir em seus estudos. Por outro lado, se um aluno apresenta atitudes negativas, pode estar desmotivado, e assim vai apresentar reações desfavoráveis ao processo de aprendizagem, por fatores sociais e ideológicos, chegando ao ponto de uma autoexclusão do processo educacional.

#### **4.5 ATITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: RESISTÊNCIA, IDEOLOGIA E O PROCESSO DE AUTOEXCLUSÃO**

No contexto da escola pública brasileira, a LI sofre certo desprestígio, pois os alunos parecem não ver sentido na aprendizagem do idioma e revelam atitudes e posturas geralmente negativas, interpretadas muitas vezes como total desinteresse pela disciplina. Essas atitudes negativas podem surgir pelo fato de os alunos acreditarem que é impossível aprender inglês nas escolas públicas ou porque não terão oportunidade para usá-la de forma significativa. Isso se dá tendo em vista acreditarem que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para aprendê-la, nem materiais didáticos específicos para auxiliá-los nessa situação adversa, para não mencionar o descrédito da disciplina e sua desvalorização perante os demais professores e junto ao próprio corpo discente (BASSO, 2006). Neste sentido, Paiva (2005a.) diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender uma língua estrangeira e lamenta o fato de os



aprendizes de LI não saberem a importância do inglês na vida deles, além das atitudes negativas que a disciplina e o professor podem despertar nesses aprendizes.

Neste trabalho, as atitudes negativas às quais faço referência são reações ou comportamentos desfavoráveis a tudo que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem da LI, as quais nos são reveladas também através dos discursos ideológicos, que são construídos socialmente. Tais discursos parecem ser a reprodução de ideias alheias, a repetição das palavras dos outros, no lugar de uma autoria genuína: “Aprender inglês pra quê?”, “Inglês não reprova”, “Qualquer um pode ensinar inglês”, “Eu odeio inglês”, “Eu não vou cair nessa neurose de aprender uma língua estrangeira”, “Aprender uma língua estrangeira não serve pra nada mesmo” e “Passamos o ano todo estudando o verbo TO BE”, dentre outros. Esses discursos, sem sombras de dúvidas, podem inviabilizar uma aprendizagem significativa em LE nas nossas escolas regulares, principalmente.

Todavia, alguns autores acreditam que atitudes negativas em relação a uma determinada língua estrangeira, ao seu povo, a sua cultura, não necessariamente significam empecilho para o seu aprendizado. É nesse sentido que Macnamara (1973b *apud* Gardner, 1985) afirma que muitas nações têm aprendido línguas de outras pessoas para com quem eles não têm atitudes positivas. Contrariando essa noção, Fernandez e Calligari (2009) supõem que atitudes negativas em relação a determinados países ou aos seus grupos de falantes prejudicam a aprendizagem de uma LE. Quanto a isso, acredito que preconceitos em relação a uma determinada nação, aos seus aspectos culturais e aos falantes podem promover o desencadeamento de atitudes negativas, o que conseqüentemente inviabilizaria a aprendizagem da LE.

No entanto, acredito que esse quadro de atitudes negativas por parte dos alunos das escolas públicas brasileiras tem se configurado de forma perigosa e que tem gerado, como uma das conseqüências mais nefastas e visíveis, a exclusão do aluno nesse processo de aprendizagem. Assim, é muito pertinente a visão de Leffa (2007, p. 05), quando discorre sobre o processo de autoexclusão do aluno da escola pública:

[...] parte-se do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando ele diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de

que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade.

Leffa (2007) argumenta ainda que a prática educativa<sup>12</sup> converge para a exclusão, apesar do discurso da inclusão, e ressalta que “ao lado do discurso da inclusão existe a prática invisível da exclusão”. (LEFFA, 2007, p.2). Esse autor parece entender a exclusão como um mecanismo social que restringe o acesso ao conhecimento e aos bens de consumo, e acredita que escola contribui nesse sentido, porque ela:

[...] usa um código restrito, a que nem todos têm acesso na sala de aula, porque se acredita que o conhecimento se desvaloriza se for igualmente distribuído a todos e que por isso precisa ficar restrito a poucos (LEFFA, 2007, p. 2).

Assim, ao aprofundar-se no tema, Leffa (2007) traz argumentos provocadores quanto às questões ideológicas negativas que ecoam na sociedade brasileira, que tanto ultrajam e impedem a possibilidade de se aprender uma LE nas escolas, gerando atitudes negativas por parte dos alunos, acabando por reproduzir camufladamente a autoexclusão deles nas escolas públicas. Como já dito, as atitudes negativas são reveladas através dos discursos dos alunos, e assim é que nota-se uma forte relação entre discurso e ideologia, quando esta se materializa através daquele (cf. FERNANDES, 2007 *apud* SIQUEIRA, 2009). Entendo ideologia como a definição proposta por Fairclough (2001, p.117), segundo o qual, ideologia é a construção da realidade das relações sociais, das identidades, que são construídas nas práticas discursivas, contribuindo para a reprodução e transformação das relações de dominação. Por isso, as práticas discursivas têm caráter ideológico e corroboram as relações de manipulação e poder.

Fairclough (2001) sugere também que as pessoas não têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática e argumenta que as ideologias são naturalizadas e automatizadas. Por isso acredito que boa parte dos discursos dos alunos das escolas públicas, reveladores de atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI, não são

---

<sup>12</sup>Althusser (1978) concebe a escola como aparelho ideológico dominante de Estado, que através de saberes práticos (*savoir-faire*) dissemina ideologia da classe dominante, direcionando os indivíduos para as relações de produção de formação social capitalista, num cenário que se configura relação de explorado e explorador.

produzidos de forma consciente. Nesse sentido é que Fairclough (2001) tem chamando atenção para uma educação linguística que enfatize a visão crítica dos indivíduos, para que possam se tornar conscientes das suas práticas e dos discursos investidos ideologicamente.

Ainda com relação à inconsciência do discurso dos alunos da escola pública, ao materializarem textos alheios, Orlandi (2000, p. 20) assevera que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” e “diz e pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2000, p.32). Por isso, acredito que as estruturas ideológicas refletem a linguagem da classe dominante e quase nunca representam o que um grupo feito minoritário realmente pensa. Também concordo com Chauí (2006, p.35) ao afirmar que a ideologia é “o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes”. Como a classe dominante não tem interesse que os que não fazem parte dela aspirem, ela alimenta discursos excludentes. Assim, no caso do aluno da escola pública brasileira, os seus discursos no entorno escolar parecem também ser carregados de aspectos ideológicos alheios, que inconscientemente são reproduzidos. Quanto a isso, Jacob (2004, p.45) sustenta que:

[...] o discurso dos alunos da escola pública é representativo da ideologia que envolve os aprendizes desse contexto, ou seja, os alunos acreditam que não é possível aprender uma LE na escola pública, por julgarem que as escolas de idiomas possuem melhores condições e professores mais capacitados.

A ideologia anteriormente mencionada por Jacob (2004), parece ser aquela reproduzida pela sociedade, sob a fachada da aparente inclusão, segundo a qual não há como aprender inglês na escola pública e, nessa linha de raciocínio, parece ser a classe dominante a fonte que alimenta o discurso de que lugar de se aprender inglês é nos centros de idiomas, conferindo, desse modo mais valor ao bem que é aprender uma LE, ao restringir o seu acesso. Não apenas nesse aspecto da vida, mas também em outros, a sociedade atribui mais valor aos bens materiais e intelectuais que poucos possam acessar, como carros, relógios, vinhos e perfumes caros, reconhecendo a exclusividade como de maior valor e algo restrito a alguns poucos privilegiados. Nessa linha de pensamento, Leffa (2009, p.116) argumenta

que a sociedade competitiva<sup>13</sup> faz com que o acesso ao conhecimento seja restringido, já que quanto menor o acesso, maior será o valor aos que possuem. Esse autor prossegue desenvolvendo raciocínio neste sentido, ressaltando que hoje, no Brasil, a universidade pública é de qualidade, mas poucos têm acesso a ela. Alinhado a isso, a aprendizagem da LE é um desses bens, que tem sido sonogado à maioria da população, através de discursos ideológicos amplamente divulgados.

Ao tentar compreender os discursos mencionados nessa explanação, representativos das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, busquei examinar os impactos desses discursos. Por outro lado, entendo que o exame de tais discursos e seus efeitos nos contextos aqui especificados podem contribuir com a possibilidade de se reverter práticas discursivas que nos posicionam nos contextos e nos fazem agir, pois o discurso deve ser entendido também por sua força constitutiva e, portanto, como ação (MOITA LOPES, 2003). No quadro 6 a seguir estão alguns desses discursos pontuados por Leffa (2007):

**Quadro 6 - Discursos reveladores de atitudes negativas. Dados levantados por Leffa (2007)**

A idéia de que pobre não precisa aprender uma LE, porque ele nunca vai ter oportunidade de usar esse conhecimento. Para que uma empregada doméstica, no interior de Pernambuco, precisa aprender inglês se nunca vai viajar para os Estados Unidos? Seria mais útil que ela aprendesse normas de higiene, separação de lixo ou limpeza de tapetes.
A argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma LE, quer pela falta de conhecimento dos professores, quer pela ausência de recursos.
A argumentação de que se o aluno não aprendeu português, que é sua língua materna, não tem motivo para estudar uma língua estrangeira e submeter-se a uma cultura que não é a sua.
A idéia de que o aluno não quer e nem deseja aprender uma LE. Ele mesmo se autoexclui, quer questionando a necessidade de aprender - “pra que aprender inglês?”- ou afirmando explicitamente o desejo de não querer estudar.

**Fonte: Leffa (2007)**

<sup>13</sup> Santos (2000) acredita que a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos caracteriza as ações hegemônicas e ressalta que a necessidade de competir é legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida. Para esse autor, a competitividade é como uma guerra e a sua prática ocasiona o afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência.

Para comprovar esses argumentos levantados por Leffa (2007) a respeito das ideologias, há alguns anos atrás, em trabalho aqui mencionado, Moita Lopes (1996), após realizar pesquisa avaliativa de um programa de ensino de inglês, no Rio de Janeiro, deparou-se com julgamentos negativos por parte dos professores em relação aos alunos da escola pública: “coitadinhos, são tão fraquinhos”, “eles não aprendem português, quanto mais inglês”, revelando atitude bastante negativa do professor e uma faceta perversa da sua postura profissional ao conferir descrédito e incapacidade a quem deseja e pode ascender socialmente. Logo, posso inferir, diante de tantas evidências, que parece existir “uma escola pública contra o povo, ao invés de uma escola para o povo”. (SOARES, 1986 *apud* MOITA LOPES, 1996).

No entanto, Leffa (2007) parece radicalizar seu discurso, ao generalizar, culpando a escola, portanto todos os professores, de transmitirem com sucesso a ideia de que é difícil aprender uma LE em tal ambiente educacional, manipulando flagrantemente os alunos para a rota da autoexclusão. Esse autor afirma ainda que a escola como reprodutora da sociedade deseja que o aluno pobre não aspire, não sonhe, não aprenda, e, nesse sentido, afirma que:

[...] aautoexclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo de autoexclusão, inculte-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. (LEFFA, 2007, p.2).

Sendo assim, deduzo que muitas das atitudes dos alunos têm os professores como principais responsáveis. Leffa (2007), por exemplo, acredita ainda que a falta de qualificação dos professores e a reprodução dos valores da classe dominante pela escola afetam especialmente o aluno de LE, que fica vulnerável ao processo de autoexclusão, por conta dos aspectos ideológicos. Todavia, suspeito que quando um aluno diz “eu não quero aprender inglês”, discurso representativo de uma atitude negativa, ele, conscientemente, se posiciona contra determinadas práticas de ensino que são adotadas na sala de aula de língua inglesa. Logo, suspeito também que atitudes negativas por parte dos alunos podem representar resistência a determinadas práticas de ensino. Desmotivados com tais práticas, os alunos reagem negativamente.

Subjacente a esse pensamento, Jorge (2009, p.165), ao discorrer sobre a resistência e o desinteresse dos alunos na sala de aula de LI na escola pública, destaca seu conhecimento de professores inglês que explicam conteúdos, como o verbo TO BE, e não levam em consideração as identidades dos alunos, participantes do processo enquanto jovens, negros, branco, trabalhadores, pais, mães, etc. Como resultado, surge oposição dos alunos (entenda-se atitude negativa) e, desse modo, a autora pontua que os alunos têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada às suas realidades. Essa autora revela ainda que a origem do desinteresse dos alunos está nas práticas de ensino baseadas na gramática e no vocabulário, por meio de temáticas e tarefas desvinculadas das necessidades dos alunos, o que tem tornando o ensino e a aprendizagem da LE ineficiente nas escolas públicas.

Assim, entendo que as atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa na escola pública têm caráter preponderantemente ideológico, consequência de posturas que corroboram as intenções de uma classe dominante. Mas também representa uma resistência a esse processo de aprendizagem, que, em alguns casos, de forma descontextualizada, não motiva, não desperta o interesse nos alunos e estigmatiza umas das mais belas maneiras de se conhecer e conhecer o outro, de acessar o mundo, possibilitando compreensão e participação nas ações contemporâneas. Se não for por essa razão, não cabe a inclusão da LE nos currículos escolares e, por isso, como sugerem Cox e Assis-Peterson (2008) deve ser a coragem e a decência de não incluí-las, para não dar margem à reprodução de atitudes que condenem professores e ultrajem a maravilha de ensinar e aprender uma LE.

#### **4.6 ATITUDES DE SUPERVALORIZAÇÃO EM RELAÇÃO À LÍNGUA E À CULTURA ESTRANGEIRAS**

Apesar de concordar que os aprendizes podem apresentar atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI, paradoxalmente, suspeito ocorrer atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira, em detrimento dos aspectos linguístico-culturais locais, que podem ocasionar o processo de autoexclusão mencionado por Leffa (2007). Antes de iniciar reflexão a respeito das atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras, acredito ser propício expressar aqui o conceito de cultura que adotei.

Ancorei-me no conceito de “cultura” elaborado por Tomalin e Sternpleski (1996 *apud* LIMA, 2010), os quais a definem como cultura do comportamento, que tem a ver com as crenças e percepções de um povo. Baseei-me também no conceito proposto por Adaskou, Britten e Fashi (1990 *apud* LIMA, 2010), os quais definem cultura de acordo com quatro aspectos, o *pragmático*, que trata do conhecimento e experiências práticas e do código linguístico necessário para uma comunicação eficiente; o *estético*, em que incluem-se o cinema, a literatura, a música e a mídia; o *sociológico*, que envolve a natureza organizacional familiar, as relações interpessoais, os costumes, as condições materiais, etc; e o *semântico*, que diz respeito às concepções perceptivas e o processo de pensamento.

Estabelecidos os paradigmas nos quais ancorei esta pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre argumentos que corroboram o posicionamento aqui assumido, isto é, o de que o ensino da LE não deve ser conduzido exclusivamente com base nas culturas hegemônicas do idiomas em questão. No caso específico da LI, portanto, deve-se levar em consideração o seu *status* de língua franca mundial, almejando desconstruir noções equivocadas, que tanto constroem e colocam as pessoas numa posição de inferioridade, contribuindo para a desvalorização das culturas locais, quando se propaga a velha e hoje anacrônica ideia de superioridade do inglês, do falante nativo e das culturas desses falantes.

Quanto a isso, ao pensar sobre o ensino de inglês para falantes de outras línguas, Shin (2006) postula que a crença na superioridade do inglês e de seus falantes, em discursos coloniais, tem contribuído para uma visão de inferioridade de outras línguas, culturas e pessoas, com consequências infelizes para o ensino da LI em todo o mundo. Todavia, há quem discorde dessa visão, como Macnamara (1973a *apud* GARDNER, 1985) que argumenta que as crianças precisam aprender a se expressar e que aprenderão uma outra língua independentemente do que acham dos falantes dessa língua. Ou seja, elas aprenderão uma LE independentemente de atitudes positivas ou negativas em relação a uma comunidade de falantes, aprenderão porque precisam se comunicar e se fazer entender.

No que diz respeito aos aspectos linguístico e cultural, alguns estudos apontam para atitudes de supervalorização em relação à língua inglesa e às culturas hegemônicas. A pesquisa conduzida por Friedrich (2002 *apud* JENKINS, 2007, p.103), por exemplo, feita

com 190 estudantes brasileiros, revelou que 72% deles consideravam que o inglês americano ou britânico tinha mais prestígio que os outros ingleses. Esse estudo também revelou a falta de conhecimento dos informantes no tocante à existência de outras variedades do inglês e 25% desses alunos almejavam falar inglês como o nativo britânico. Talvez, por isso é que Jenkins (2007) afirma que os falantes nativos do inglês parecem continuar colonizando a mente dos falantes não nativos dessa língua, contribuindo para a construção de uma visão de superioridade, de uma relação nefasta e antiga entre opressor e oprimido, colonizado e colonizador.

Atrelado a isso, Pennycook (1998) argumenta que, se a construção do outro<sup>14</sup> nativo como sujo, primitivo, depravado, feminino e infantil tem sido um aspecto central para a compreensão do discurso colonial, o outro lado do discurso tem sido a construção dos colonizadores, concebendo suas línguas, culturas e estruturas políticas como avançadas, modernas, civilizadas, masculinas e maduras. Baseado nisso é que inicialmente postulo que muitas pessoas tomam como modelo as culturas hegemônicas de línguas dominantes, acreditando que atingirão uma suposta modernidade oriunda delas. Assim, exaltam-se e idealizam-se as culturas hegemônicas de língua inglesa em detrimento da nossa, deixando de primar e reconhecer valores locais, mesmo sabendo que o Brasil nunca será como elas. Nesse sentido, acredito ser difícil uma mudança de atitude pelo menos no curto prazo. É por isso que Bastos (2005) assevera que, para as nações, como o Brasil, que tiveram as suas civilizações transplantadas, é mais difícil ainda manter os valores locais, ressaltando, com base na sua pesquisa, que os povos nativos geralmente se consideram preguiçosos, irresponsáveis e desonestos.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Moita Lopes (2006), com 102 professores de língua inglesa, revelaram que eles tinham atitudes de colonizado e de colonizador, confirmando a noção de que é no discurso de cada brasileiro que falam ou parecem falar, colonizador e colono (MOTTA *et al*, 2001). Parece que, por conta disso, Moita Lopes (2006) chama atenção para o fato de que o ensino da LI vem sendo conduzido

---

<sup>14</sup> Nesse pormenor, Moita Lopes (1996) argumenta que a ideologia imperialista é poderosa a tal ponto de convencer o “colonizado” de sua natureza preguiçosa e não inteligente, isto é, de sua inferioridade.



ideologicamente e, nessa perspectiva, acaba-se por estabelecer a superioridade do “colonizador” e as inferioridades, consequência da dependência do colonizado.

Assim, como consequência de atitudes de supervalorização, Rajagopalan (2003), à luz de uma possível linguística aplicada crítica, afirma que alunos de LE têm experimentado um sério complexo de inferioridade, sentindo-se diminuídos em sua autoestima, por causa de práticas e posturas adotadas em sala de aula, por parte dos alunos ou professores, que sustentavam a premissa de que a língua e cultura estrangeiras seriam superiores às dos discentes. Por conta disso, pode-se concluir que diversas atitudes atribuídas aos alunos podem estar sendo geradas nas e pelas aulas de LE que, com raríssimas exceções, parecem não privilegiar a cultura local, emulando a cultura alvo, impedindo, de alguma maneira, o aprendiz de acessar e participar das ações do mundo, partindo da sua própria realidade, através de atividades que privilegiem bases locais, pessoais e reflexivas, pois “não se pode separar o que acontece na sala de aula do que se passa no mundo em geral”. (cf. TOSTA, 2010, p.111).

No caso da LI, pode-se afirmar com alguma dose de certeza que as aulas têm sido conduzidas com base nas culturas norte-americana e britânica, supervalorizando-as em detrimento da chamada cultura local (*sourceculture*). É assim que Rajagopalan (2003, p.112) tem chamado atenção para práticas que têm corroborado com o que ele chama de “pasteurização” e “norte-americanização” das diferentes culturas, como parte do aspecto linguístico amplo e assustador da globalização.

Alinhado a esse pensamento, Kumaravadivelu (2006), ao argumentar sobre a globalização cultural, faz menção ao termo “macdonaldização”, cunhado por Ritzer (1993), para se referir aos processos socioculturais de consumo de comida rápida, que dão forma aos padrões culturais dos Estados Unidos e alastram-se pelo mundo afora. Nessa linha de raciocínio, esse autor tece comentários que apontam para a supervalorização da cultura norte-americana, o individualismo e o consumismo, que são adotados por jovens que usam calças *Levi's* e tênis *Nike*, bonés de baseball da *Texaco*, moletons do *ChicagoBulls* e comem nas redes *McDonald's* e *Pizza Hut*, ressaltando que essa homogeneização cultural é

facilitada por indústrias de comunicação global, controladas quase que completamente por interesses norte-americanos. Por isso, concordo que “a aderência dos discursos de colonialismo ao inglês reproduz não apenas aqueles discursos de colonialismo, mas também relações materiais do colonialismo”. (PENNYCOOK, 1998, p.200). Nesse pormenor como igualmente assinala Moita Lopes (1996, p.47), “transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses”.

Como parece haver uma atitude exagerada de exaltação, de quase adoração pelas culturas dominantes de língua inglesa, conforme nos revela Moita Lopes (2006), esse autor chama de “colonizadoras” as atitudes de glorificação de uma cultura estrangeira e chega a chamá-la de embasbacamento, ecoando a visão de Motta *et al* (2001) que chamam de “admiração desmedida” as mesmas atitudes em relação aos países considerados de Primeiro Mundo, especialmente os Estados Unidos e os países europeus<sup>15</sup>. Por isso é que valores como eficiência, competitividade, bom senso, controle emocional e racional são propagados pela indústria cultural, fazendo com que os povos do Terceiro Mundo não acreditem que têm essas características, e os de Primeiro Mundo, etnocentricamente, acreditem que apenas eles possuem (cf. BASTOS, 2005, p.35). E o que se nota mesmo é uma admiração exacerbada e uma evidente emulação, fazendo dos países de Primeiro Mundo nossos modelos de competência e eficiência na tecnologia, administração, na moda, música, apontando claramente para uma suposta alienação e um auto-descrédito quase umbilical. A respeito disso, Moita Lopes (2006, p. 49) coloca que:

[...] é desnecessário acrescentar ainda a penetração e o status da língua inglesa, no caso brasileiro, em todos os setores da vida nacional, confirmando a referida alienação. Este processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis.

Sendo assim, é preciso enxergar os limites da imitação, do mimetismo, para não chegarmos à incômoda posição servil, o que nos coloca numa condição quase que institucionalizada de inferioridade, reagindo às práticas que corroboram as atitudes de supervalorização. Merece

---

<sup>15</sup> Santos. M. (2000, p. 20) acredita que a humanidade passa por um estágio de evolução negativa cuja raiz está relacionada com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que caracterizam ações hegemônicas.

destaque aqui um dos trabalhos de Canagarajah (1999b), comentado por Rajagopalan (2003), que relata como professores e alunos nos países periféricos conseguem reagir, desafiando o fogo das instituições encarregadas de divulgar a LI e os valores culturais a ela associados.

Apesar de não ver a imitação dos aspectos culturais de outras nações com bons olhos, o que para muitas pessoas é símbolo de grandeza, entendo que “o erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de auto-crítica” (FREIRE, 1979, p.19). Portanto, acredito que a supervalorização da cultura estrangeira geralmente leva a uma imitação desprovida de auto-crítica, fazendo com que a pessoa deixe de reconhecer os seus valores e de sua comunidade, chegando em muitos aspectos a ter vergonha da sua realidade. Sobre tal questão, Freire (1979, p.19) diz que:

[...] quando um ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo.

Embora seja relevante conhecer a cultura do outro, é preciso ensinar a LI acrescentando que é possível muito bem usar calças, calçados e moletons produzidos no Brasil, ou comer um sanduíche, uma pizza numa rede de lanchonetes brasileiras e que sejam preparados ao modo brasileiro, assim como deve-se mostrar que podemos degustar uma série de pratos tipicamente brasileiros, em nada deixando a desejar. De certo, tal atitude, no longo prazo, irá contribuir para desmistificar essa noção de que tudo daqui é inferior e encontrará meios de deslegitimar essa supremacia da cultura norte-americana (ou outras mundialmente dominantes), que há muito ocupam espaço privilegiado, quase sagrado na sala de aula de LI, visando desconstruir o menosprezo com que são tratados os aspectos culturais locais e de outras comunidades mundiais.

Na visão de Motta *et al* (2001), a valorização do que é estrangeiro representa menosprezo ao que é brasileiro e a identificação com o estrangeiro é a negação da nossa ‘brasilidade’. Esses autores argumentam que, no decurso da nossa história, os donos do poder adotavam modos de vida estrangeiros, primordialmente dos países tidos como desenvolvidos na época, com o intuito de poder articular-se com o mundo desenvolvido. Nesse sentido, esses

mesmo autores mencionam ainda que até hoje os Estados Unidos se encontram nesse lugar, servindo de “norte” para aspectos que dizem respeito aos diversos campos da nossa vida individual e coletiva, e fazem referência a discursos ideológicos como “o que funciona nos Estados Unidos deve funcionar no Brasil”.

Quanto a isso, Rajagopalan (2003, p.60) faz menção ao termo “estadunização”, para se referir ao que ele chama de eufemismo de uma nova ordem mundial sob a égide da “Pax (Norte)-americana”. Essa nova ordem foi uma pesquisa elaborada por Bayard *et al* (2001 *apud* GILES; BILLINGS, 2004, p.192), que, ao examinar reações aos ingleses americano e australiano, comprovou que a voz mais respeitada era a americana feminina seguida da americana masculina, uma prova da visão equivocada da supremacia linguística dos Estados Unidos. E por isso parece que Rajagopalan (2003) ressalta que o avanço triunfante da língua inglesa, nas diversas partes do mundo, como veículo de comunicação, tem afetado diretamente as demais línguas do planeta.

Como já externado, esse avanço da língua inglesa tem gerado atitudes, como as de supervalorização. O outro lado da moeda é a atitude de inferioridadee, grosso modo, para desfazê-la, assim como de práticas e posturas notadamente equivocadas, tanto por parte do aluno quanto do professor, o ensino da LI nos dias de hoje deve trazer em seu bojo atividades que foquem a cultura local, privilegiando as identidades e aspectos da cultura de cada aluno, considerando e construindo conhecimento, valores e crenças que os participantes trazem com eles para a sala de aula, sem, contudo, deixar de privilegiar o diálogo entre culturas, sejam elas de países de língua inglesa ou não, pois não convém rechaçar toda influência vinda de fora<sup>16</sup>. Tal atitude revelar-se-ia imprudente tanto quanto a atitude de submissão total, de orientação reprodutivista (RAJAGOPALAN, 2003).

Portanto, entendendo a língua não apenas como um instrumento de comunicação ou um código, mas como uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo, acredito ser importante tolerar, reconhecer e compartilhar a língua e a cultura do outro, para

---

<sup>16</sup>Apesar de ter sérias reservas em relação ao ensino das culturas hegemônicas de língua inglesa, acredito que não se deve ignorar a língua do imperialista, mas saber fazer uso dela em benefício próprio (cf. MOITA LOPES, 1996, p. 59).

nos transformar, pois “uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69).

Para sustentar o que foi mencionado no parágrafo anterior, numa proposta de estudo com diferentes culturas, que também privilegiasse a nossa e a do outro, estaria se promovendo o desenvolvimento de habilidades interculturais. Assim, se colocaria em evidência o respeito, empatia, flexibilidade, interesse, curiosidade, abertura, motivação, senso de humor, tolerância em relação ao que é nosso e à cultura estrangeira, oportunizando a transcendência das limitações de uma única visão de mundo. (cf. FANTINI, 2011).

Atrelado a isso, Bastos (2005) nos diz que o ensino de LE deve ser conduzido criticamente, baseado na história de cada povo, inclusive o nativo e no relativismo cultural, que considera que todos os povos e países têm a sua própria história e valor, inexistindo países ou povos melhores ou piores do que outros. Essa autora ressalta ainda que o estudo da origem dos povos e como eles se perpetuam pode contribuir para uma necessária mudança de atitude. No caso específico da LE, deve-se mostrar para os aprendizes que o inglês é uma língua sem pátria e de muitas nações, que pertence ao mundo, e que devemos nos orgulhar de sermos brasileiros falantes de inglês, e que valorizamos a cultura brasileira. Apesar disso, Kramsch e Sullivan (1996), ao falar sobre a pedagogia apropriada para o ensino de línguas, chamam atenção para um pensar global, mas um ensino local, que contemple determinada comunidade. Logo, faz-se necessário que esse quadro aconteça com frequência nas salas de aula de LI, levando-se em consideração a língua inglesa como língua franca (ILF) e todas as implicações políticas e pedagógicas que tal condição acarreta.

Por fim, é relevante mencionar a importância de se empoderar aprendizes locais de língua inglesa no sentido de conscientizá-los sobre a valorização da cultura local, visando, dentre outras coisas, a desmistificação da noção de hegemonia linguístico-cultural de certos países onde o inglês é o idioma nativo e/ou oficial. Assim, se estará fomentando e conduzindo uma aprendizagem de LE que não fira a identidade cultural do aluno, mas que reflita seus interesses e suas necessidades. Para fechar este capítulo, escolhi um trecho do livro “Viva o

povo brasileiro”, de João Ubaldo Ribeiro, que expressa muito bem essa concepção da valorização nacional:

Você só vai poder ser tudo depois que for você!... Temos de ser tudo, mas antes temos de ser nós, entendeu?... Tudo, tudo, tudo!... Viva o povo brasileiro, viva nós!(RIBEIRO, 1984, p. 663).

Concluído o segundo capítulo teórico, a seguir está o Capítulo 5, aquele que trata exclusivamente da pesquisa, onde estão detalhes dos dados e os instrumentos utilizados, os resultados da análise e as minhas considerações finais.

## CAPÍTULO 5 – “PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?”

*Usam-se as tragédias pessoais não só para fomentar o ódio entre as nações, mas também para desqualificar, de modo sutil, o ensino da LE, a ponto, às vezes, de proibir o uso de palavras estrangeiras em vários países, incluindo a França e o Brasil. Embora não se afirme explicitamente, a mensagem é bem clara: para que estudar inglês se estão matando os brasileiros na Inglaterra? Para que estudar a língua dos outros se não sabemos nem a nossa?(LEFFA, V. 2011, p.19).*

A pergunta que nomeia o presente capítulo, como já mencionado na introdução deste trabalho, é representativa de atitude negativa. Tal questionamento, quando externado, parece revelar, por parte de quem o profere, falta de conhecimento quanto à finalidade para se aprender a LI, desmotivação e, conseqüentemente, atitude negativa.

Também, a citação no início deste capítulo, feita por Leffa (2011), retirada de um artigo bastante provocativo, em que o autor versa sobre o fracasso da LE nas escolas públicas, ajuda a compreender como discursos representativos de atitudes negativas vão contaminando ideologicamente a sociedade, camufladamente conduzindo boa parcela dessa ao não aprendizado das LE, negando aos cidadãos e cidadãs acesso a um novo conhecimento. Por outro lado, incutindo em suas mentes que precisam de um conhecimento que já possuem: a sua língua materna.

Considerando que por detrás das atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI estão a desmotivação, reações a práticas de ensino irrelevantes e fatores ideológicos que “agem” no sentido de impossibilitar acesso a um bem de extrema relevância, como é o aprendizado de uma LE, busquei, dentre outras coisas, compreender as atitudes dos aprendizes, no contexto da escola pública brasileira, para, numa perspectiva da linguística aplicada crítica, projetar mudança de um cenário com um bom número de crenças perniciosas, a exemplo daquela que se reproduz com uma velocidade incrível, propagando a suposta impossibilidade de se aprender inglês na escola pública. Nesse sentido, a seguir está a análise dos dados, visando à compreensão das atitudes dos informantes dessa pesquisa.

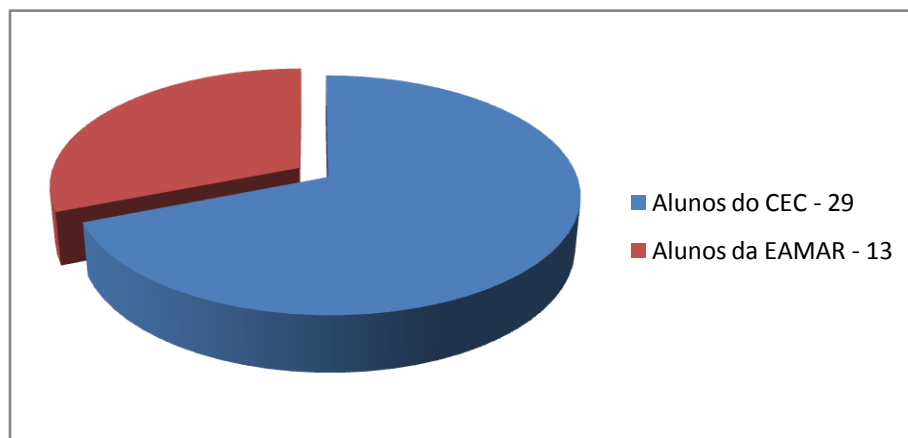
## 5.1 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Ancorada no paradigma qualitativo, esta é uma pesquisa etnográfica, de cunho interpretativista, que analisou as atitudes de alunos, em 2 (duas) unidades públicas de ensino, uma escola municipal e uma estadual, localizadas na cidade de Cachoeira, no tocante à aprendizagem do inglês como LE no referido contexto.

Como explicitado, fiz uso dos seguintes instrumentos de coletas de dados: (1) questionário, (2) observação de aula e (3) entrevista semi-estruturada, com o objetivo de registrar, analisar e compreender os padrões característicos das atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da LI e como tais atitudes estavam possivelmente influenciando esse processo. No tocante à opção pela pesquisa etnográfica, entendo que esta se encaixa perfeitamente no ambiente de pesquisa educacional, pois, como ressalta Cançado (1994), para fazer uma pesquisa em segunda língua, a etnografia é um instrumento que consiste na observação da sala de aula. Essa observação deve ter o objetivo de identificar conceitos relevantes, descrever variáveis e gerar hipóteses para comprovações. Literalmente objetiva descrever um grupo de pessoas detentoras de um certo grau de unidade cultural e que podem apresentar determinadas atitudes em relação à língua inglesa nos contextos aqui já especificados.

Esta pesquisa foi realizada com 42 (quarenta e dois) alunos, do ensino fundamental e médio, oriundos das escolas em questão, conforme demonstra o gráfico 7 a seguir:

**Gráfico 7- Participantes da pesquisa CEC- Colégio Estadual da Cachoeira. EAMAR – Escola Municipal Aurelino Mário de Assis Ribeiro.**





Por questões metodológicas, a análise dos dados coletados será feita separadamente, isto é, por instrumento de coleta, visando a uma compreensão dos questionamentos levantados pela pesquisa nos três momentos distintos.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário individual<sup>17</sup>, contendo 26 (vinte e seis) questões, parte delas abertas e em sua maioria fechadas, direcionava para a compreensão das atitudes dos participantes em relação à língua inglesa. As perguntas que enfocam os pilares básicos dessa pesquisa, como (1) as reações dos participantes em relação à língua inglesa, (2) as reações em relação à aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública, (3) as reações em relação ao falante nativo da LI e (4) no tocante à motivação e à desmotivação dos alunos, buscam verificar a ocorrência ou não de atitudes positivas, negativas e de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira. A seguir, discorro sobre as perguntas fechadas e, logo após, estão as análises das perguntas abertas.

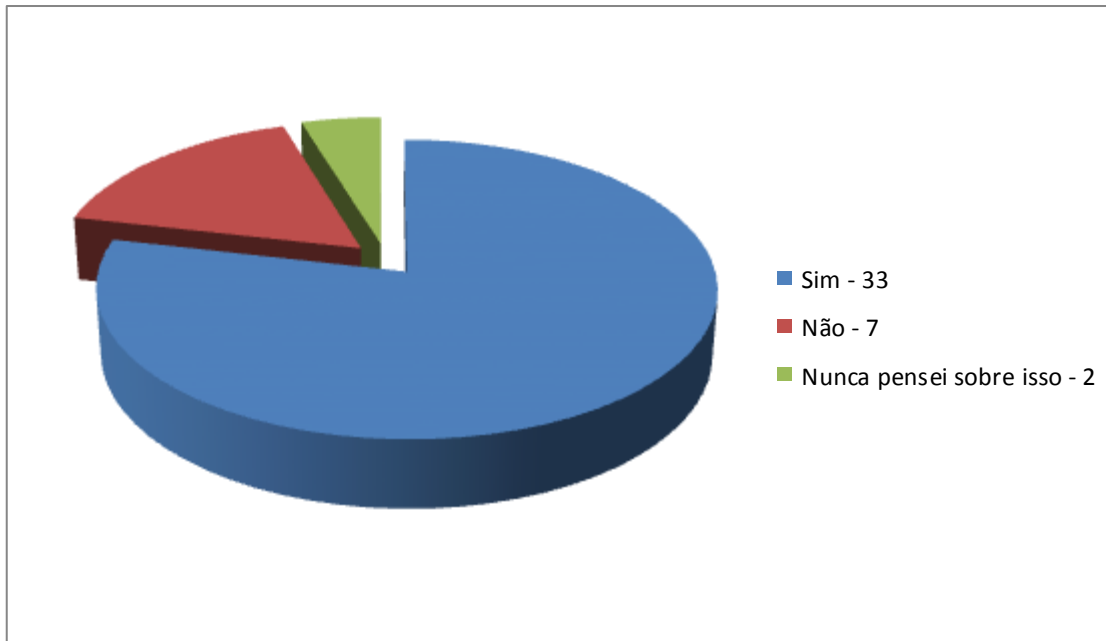
### **Pergunta1: Você gosta da língua inglesa?**

Esta primeira pergunta foi uma das indagações que serviu de orientação, inicialmente, e de forma bem clara, quanto ao fato de termos atitudes positivas ou negativas em relação à língua inglesa. Como se pode ver, no gráfico 8, ao responderem gostar da LI, a maioria dos alunos, 33 (trinta e três), demonstrou ter atitude positiva em relação ao idioma global. Assim, uma quantidade bem menor deles, 7 (sete), apresentou atitude negativa, ao terem dito não gostar do inglês. 2 (dois) dos informantes afirmaram nunca terem parado para pensar nessa questão. Até aqui suponho que, se há atitude positiva, é porque há motivação, evidenciando que alguns dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem estão motivando os aprendizes. Por outro lado, se há atitude negativa, algo está desmotivando os aprendizes a terem tal atitude.

---

<sup>17</sup> Há algumas amostras desse questionário nos anexos.

**Gráfico 8 - Opinião dos alunos se gostam ou não da língua inglesa**

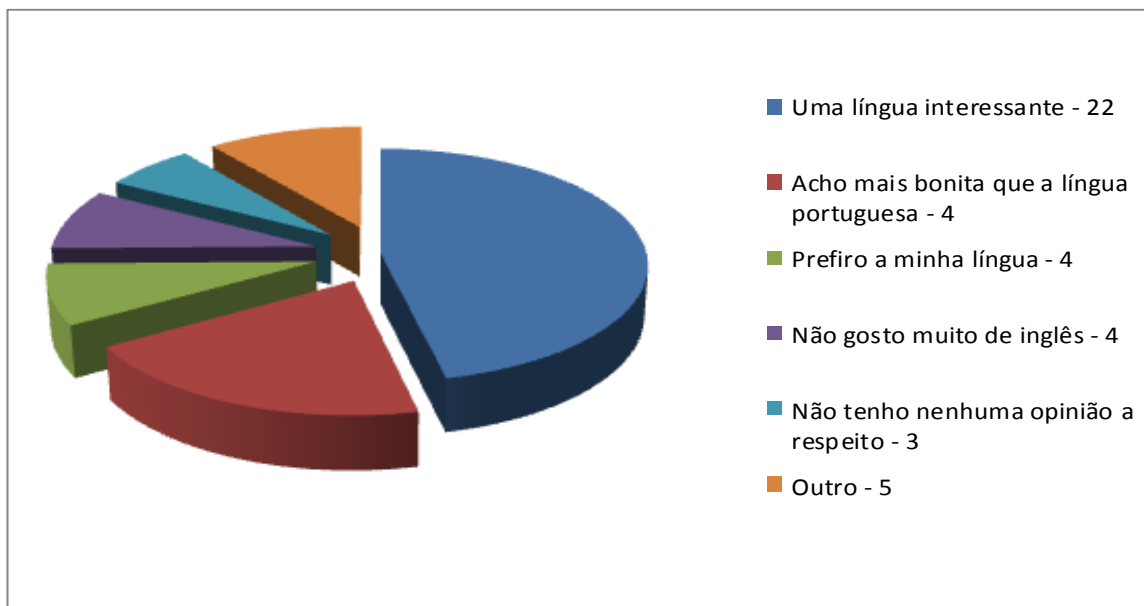


**Pergunta 2: O que você acha da língua inglesa?**

Essa pergunta orientou-me no sentido de constatar a ocorrência dos 3 (três) tipos de atitudes investigadas. A análise cuidadosa das respostas a esta questão, inicialmente, permitiu-me inferir que os estudantes pesquisados têm uma atitude positiva em relação à LI, ao responderem, em sua maioria, 22 (vinte e dois) deles, achar a LI “interessante”. Por outro lado, alguns deles, 4 (quatro), apresentaram atitude negativa ao terem respondido “não gostar muito do inglês”. Numa última análise dessa questão, vê-se também, como explicita o gráfico 9 a seguir, que parte desses estudantes, 4 (quatro), revela uma atitude de supervalorização em relação à LI, ao responderem achar esta língua mais bonita que a língua portuguesa. Quatro deles afirmaram preferir a língua portuguesa. Ainda, 3 (três) deles revelaram não ter nenhuma opinião sobre o questionado.

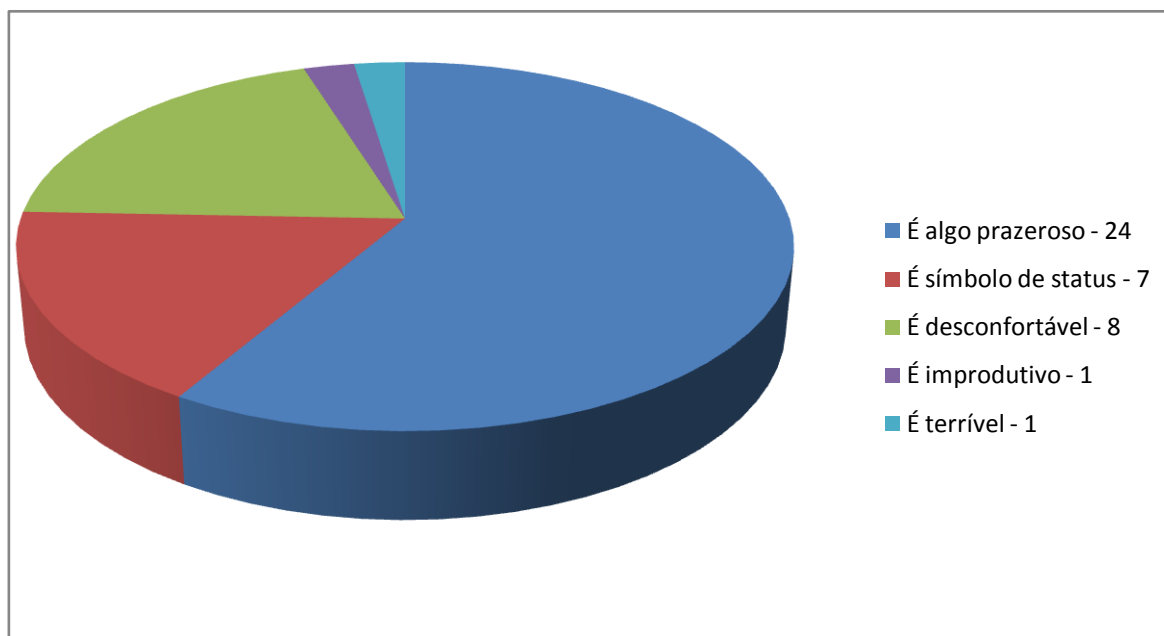
Diante desse panorama, com base nas respostas do questionamento 2, suponho que algo motiva os alunos no tocante à LI, gerando atitudes positivas, o que constatei pelo fato de a maioria achar esse idioma “interessante”. Isso me motiva, quando, num cenário marcado por injustiça de todos os níveis, passei a saber que há grandes possibilidades de o ensino da LI na escola pública funcionar. Obviamente, muito tem que ser feito no sentido de tornar eficaz o ensino das LE nas escolas públicas.

**Gráfico 9: Opinião dos alunos sobre o que acham da língua inglesa**

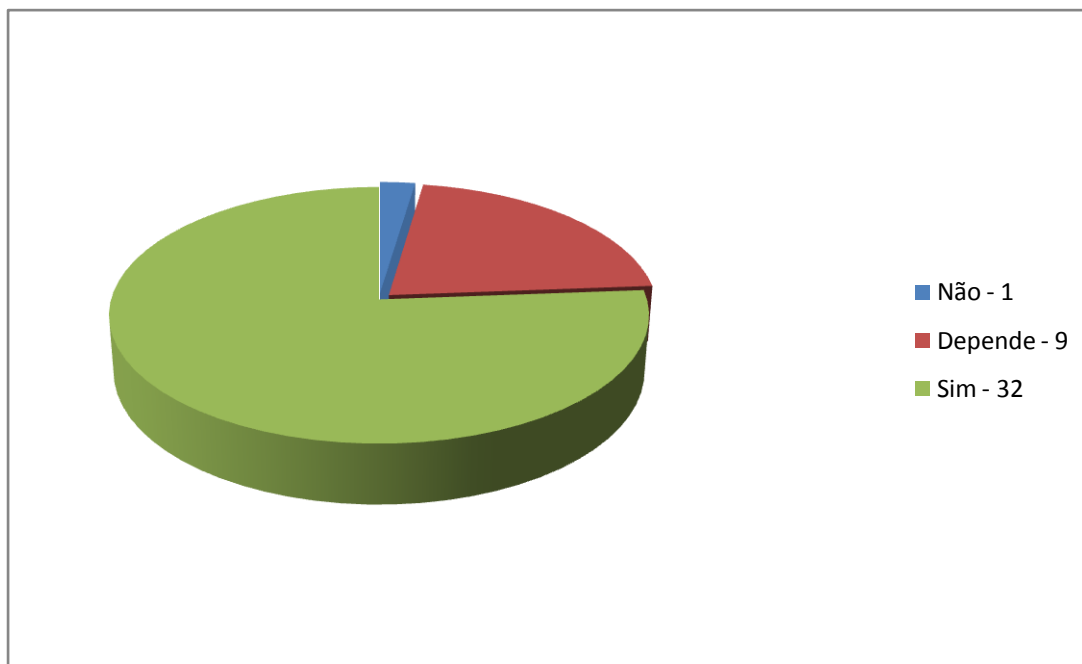


### **Pergunta 3 - Para você, aprender inglês...**

Como se vê, nas respostas ilustradas no gráfico 10 que segue, os dados aqui expostos confirmam que parte dos alunos, 24 (vinte e quatro), apresentam uma atitude positiva em relação à aprendizagem da LI, já que acham a aprendizagem desse idioma “prazeroso”. Já 7 (sete) dos informantes vêem a aprendizagem da língua inglesa como “símbolo de status”. No outro flanco, contudo, identifiquei que parte deles, 10 (dez) alunos, apresentam uma atitude negativa ao acharem a aprendizagem da LI “desconfortável” (8), “improdutiva” (1) e “terrível” (1), o que, de alguma forma, denota que a ideia geral de que o aluno da escola pública odeia aprender uma LE não condiz com a realidade. Se a maioria vê a aprendizagem da língua inglesa, no contexto dessa pesquisa, com bons olhos, é sinal de que é possível promover transformações nos sistema educacional público, tornando a funcionalidade do ensino da LI neste ambiente esclarecida, pavimentando o caminho para a desconstrução da acepção da impossibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas.

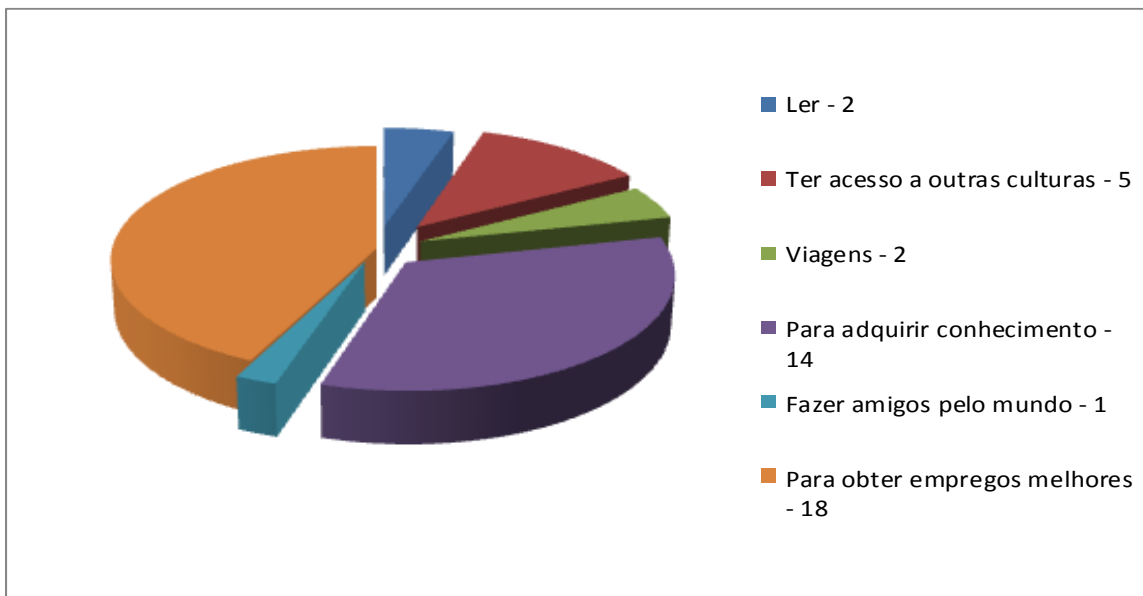
**Gráfico 10 - Opinião dos alunos sobre a aprendizagem da LI****Pergunta 4: Você acha importante aprender inglês nos tempos atuais?**

A intenção de investir numa pergunta como esta foi exatamente trazer à tona a condição ocupada pela língua inglesa nos tempos atuais, tentando, de alguma forma, desvelar a opinião dos informantes no tocante a saber se eles consideram ou não relevante dominar o inglês no mundo contemporâneo. Como pode-se ver, com base no gráfico 11, a maioria dos estudantes, 32 (trinta e dois), respondeu “sim” a esse questionamento, o que permite inferir que eles conhecem a relevância de se aprender a LI no mundo contemporâneo. Em oposição a isso, apenas 1 (um) deles respondeu não achar importante aprender a LI e 9 (nove) responderam “depende”. No entanto, não foi possível esclarecer os motivos para tais respostas.

**Gráfico 11 - Opinião dos alunos sobre a importância de se aprender inglês hoje****Pergunta5: Porque você considera relevante aprender inglês atualmente?**

Como pode-se ver, a maioria dos estudantes (18) respondeu que a relevância de se aprender inglês estava relacionada à obtenção de melhores empregos. Esse dado permite inferir que os estudantes pesquisados sustentam uma orientação mais instrumental para aprendizagem da LI, pois eles parecem executar seus objetivos como instrumento para melhorar de posição social, movido por interesses pessoal e profissional. Os informantes também revelaram ter a consciência da importância de se aprender inglês para a aquisição de conhecimento (14), assim como para ter acesso a outras culturas (5), para ler (2), para viajar (2). Já um (1) dos informantes revelou desejar o desafio de aprender o inglês para usá-lo em situações interacionais com estrangeiros.

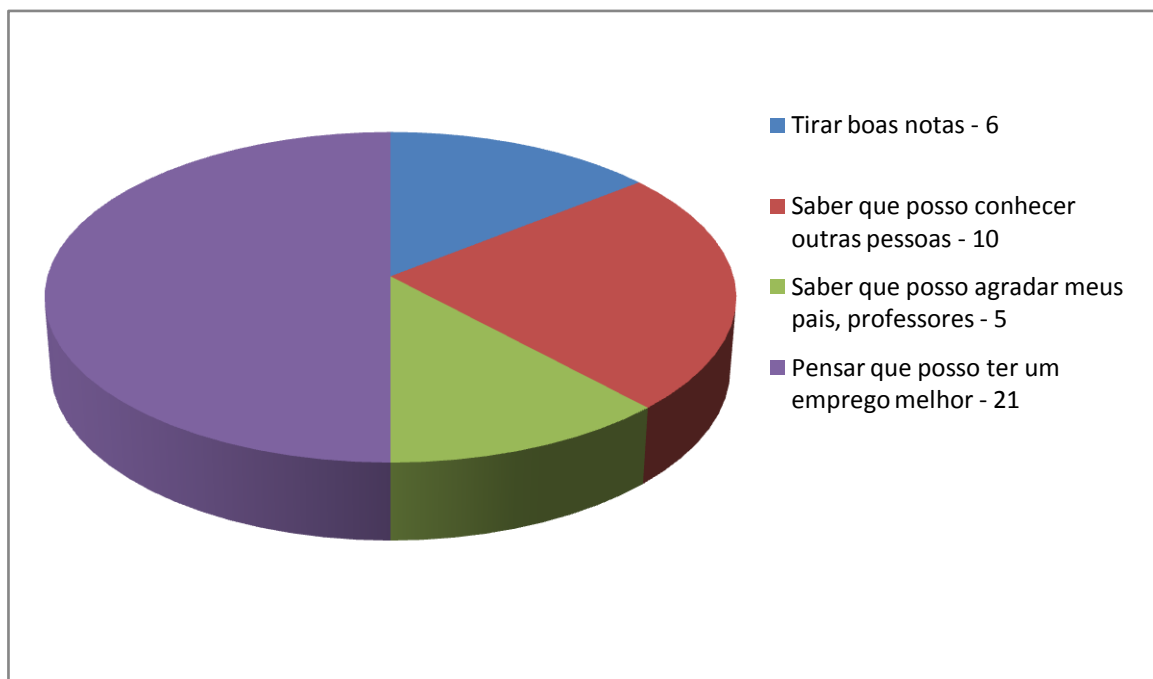
**Gráfico 12 - Opinião dos alunos sobre se consideram relevante aprender inglês atualmente**



**Pergunta6: O que lhe motiva aprender inglês?**

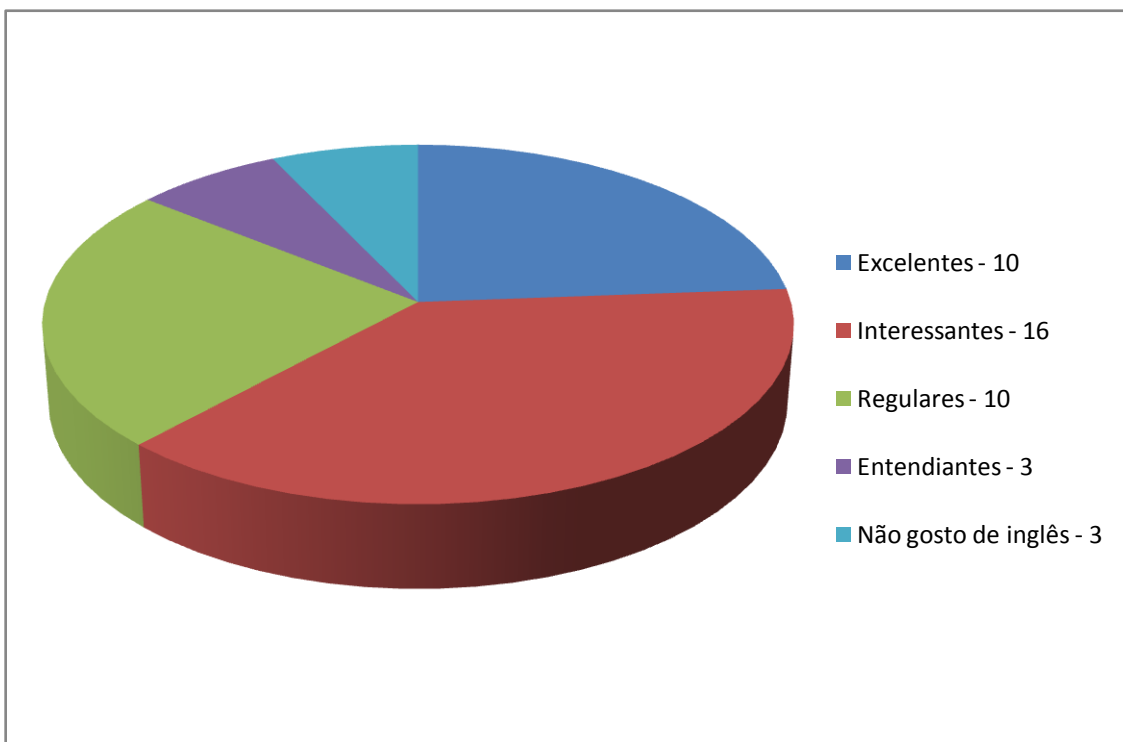
No tocante à motivação, com base nos dados obtidos, também foi possível inferir que os estudantes apresentaram uma orientação instrumental, quando parte deles (6) sente-se motivada pela possibilidade de obter boas notas e de agradar pais e docentes com tais notas. Em sua maioria (21), os informantes responderam que o que os motiva é a possibilidade de no futuro conseguirem um emprego melhor, comprovando a noção de que aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho (cf. PAIVA, 2011). Por outro lado, parte deles (10) demonstrou ter uma inclinação integrativa, significando que, nesse pormenor, os aprendizes têm o interesse em integrar-se a uma outra comunidade linguístico-cultural (GARDNER, 1985).

**Gráfico 13 - A motivação dos alunos para aprender a LI**



**Pergunta 7: O que você acha das suas aulas de inglês na sua escola regular?**

Essa pergunta direcionou para a compreensão das reações dos alunos em relação às aulas, no contexto da escola pública. A maioria deles (16) revelou ter uma atitude positiva, ao usar o adjetivo “interessante” como resposta. Outros dois adjetivos foram usados de forma significativa como “excelente” (10) e “regulares” (10), comprovando a noção de que a maioria ostenta uma atitude positiva em relação às aulas de LI. Todavia, os dados também levaram a especular que parte dos alunos pesquisados (a minoria) apresentou atitudes negativas, ao responderem que acham as aulas de LI “entediadas” (3), assim como outros (3) que revelaram “não gostar do inglês”. Diante disso, posso afirmar claramente que o argumento de que o flagrante fracasso do ensino da LI na escola pública deve-se ao desinteresse dos alunos não é de todo verdadeiro. Ao contrário, essa pesquisa mostrou que os alunos investigados têm interesse em aprender inglês e que o ensino dessa LE no contexto da escola regular nem sempre é visto como algo enfadonho ou impossível de se materializar.

**Gráfico 14 - Opinião dos alunos sobre as aulas de LI**

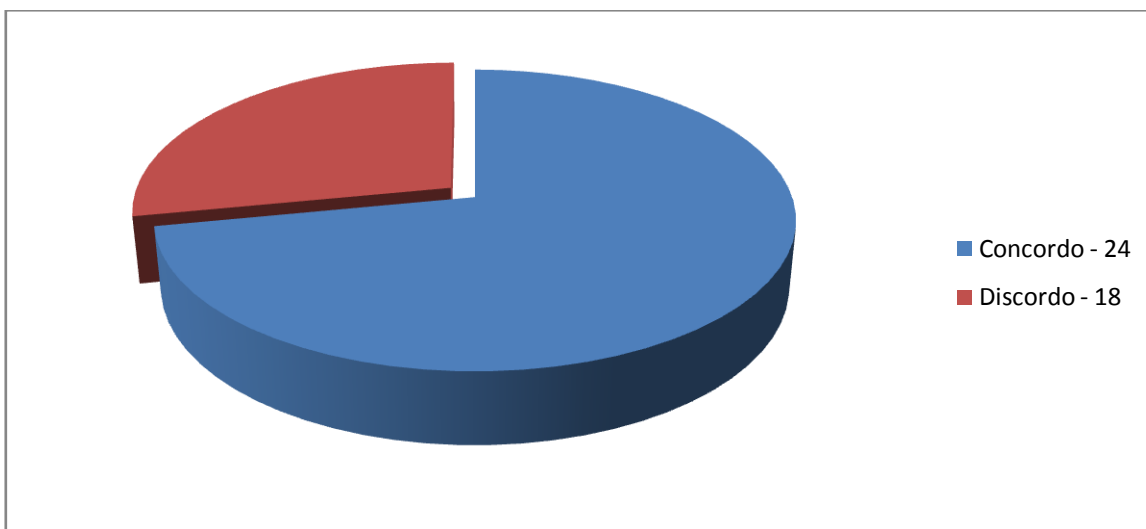
**Pergunta 8: O que você acha da seguinte frase: “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos”?**

Essa pergunta buscou compreender a ocorrência de atitudes dos alunos especificamente em relação à aprendizagem da língua inglesa, em especial nos contextos em que estão inseridos alunos de classes menos abastadas. Com base nos dados, verifiquei que a maioria deles (24) acredita que a utilidade da LI está associada apenas ao fato de ter que viajar para os Estados Unidos (ou países de língua inglesa), parecendo evidente aqui o desconhecimento por parte deles da verdadeira finalidade da aprendizagem dessa língua, principalmente no mundo dito globalizado dos tempos atuais. Não é por acaso que os Estados Unidos aparecem aqui nesse argumento praticamente internalizado no discurso dos alunos e país da referida realidade. A hegemonia cultural e a sua condição como a maior e mais poderosa nação do planeta do século XX, de alguma forma, colocou o inglês na linha de frente de suas referências e atribuições praticamente, nesse pormenor, anulando a presença até do país onde a língua se originou, a Inglaterra. Apesar disso, por outro lado, parte dos estudantes consultados (18)



revelou discordar da aceção, deixando transparecer que o aprendizado desse idioma não estava apenas associado ao fato de ter que usá-lo fora do Brasil, ou se isso acontecer, não necessariamente atrelado à nação hegemônica de língua inglesa da contemporaneidade.

**Gráfico 15 - Opinião dos alunos a respeito da frase: “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos”?**

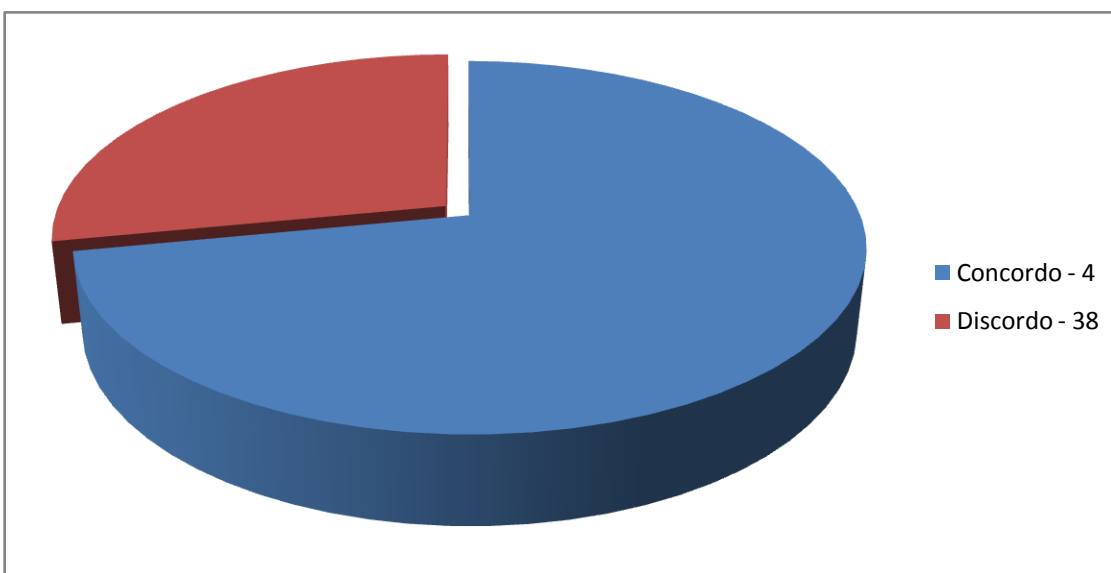


**Pergunta 9: O que você acha da seguinte frase: “inglês é uma disciplina que não reprova ninguém”?**

A intenção com esse questionamento era compreender as atitudes dos alunos em relação à disciplina LI na escola. Após a análise dos dados, verifiquei que a maioria deles (38) apresentou uma atitude positiva em relação à LI, ao discordar da noção de que esse idioma na escola pública é uma disciplina que não reprova. Evidenciando mais uma vez grandes possibilidades de progresso no aprendizado da LI na escola pública, já que a maioria, parece, encara a disciplina com seriedade, ao entender que, como outras importantes, essa disciplina pode reprovar. Todavia, um número bem menor de estudantes (4) revelou ter atitude negativa no tocante à disciplina, ao terem concordado com a noção de que o inglês é uma disciplina que não reprova ninguém na escola conferindo-lhe descrédito. Entendo que se os alunos acreditam que uma disciplina, como a LI, não reprova é por que não dão importância a tal disciplina. Apesar de a minoria ter sinalizado concordar que a LI na escola

não reprova, acredito que mudanças de atitudes em relação às línguas estrangeiras, por parte de professores, coordenadores pedagógicos e equipe dirigente de uma unidade de ensino são necessárias, no intuito de reverter esse quadro. Pois, pela minha experiência na escola pública, tenho visto que parte desses profissionais revelam posicionamentos que desvalorizam a LE, o que, de certa forma, acaba sendo transmitido para outros membros, tanto dos corpos discente como docente.

**Gráfico 16 - Opinião dos alunos à respeito da frase “inglês é uma disciplina que não reprova ninguém”.**

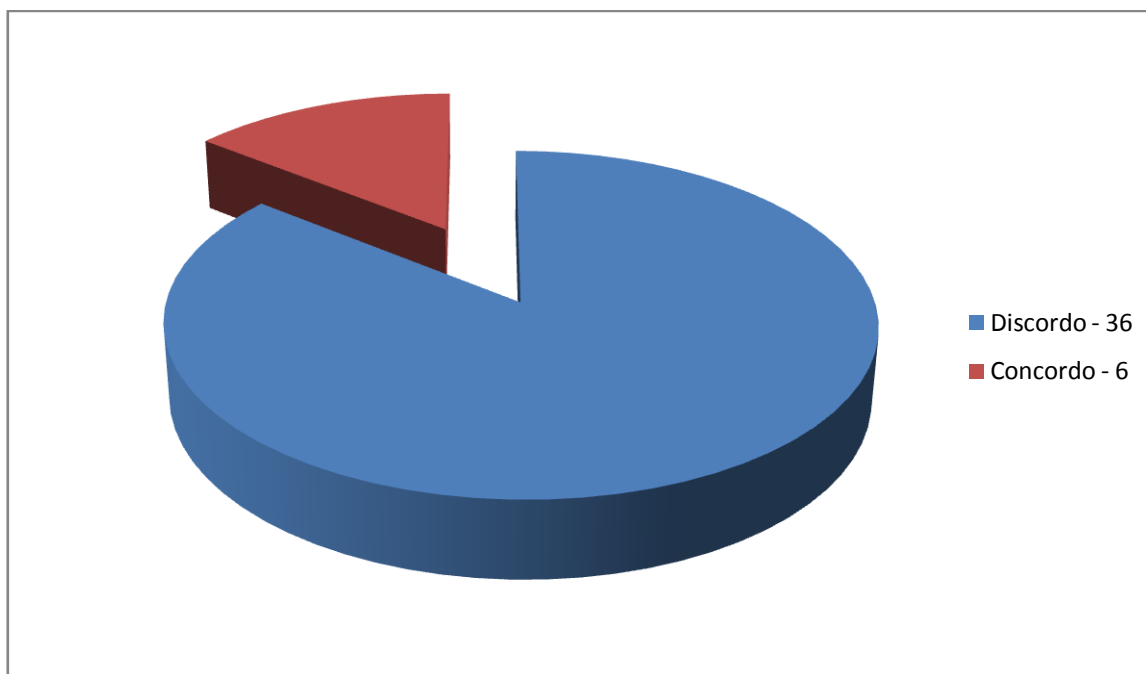


**Pergunta 10: O que você acha da seguinte frase: “Não estudo inglês, pois acho impossível aprendê-lo na escola pública”?**

A análise das respostas a este questionamento permitiu-me inferir que os alunos pesquisados, em sua maioria (36), tinham atitude positiva em relação à aprendizagem da LI na escola pública, pois discordaram da noção de que é impossível aprendê-la naquele ambiente. No entanto, parte deles (6) revelou ter uma atitude negativa, ao terem assinalado que é impossível aprender inglês na escola pública. Embora o discurso dominante seja aquele de que jamais se aprende LE na escola pública, o que percebi, nos contextos pesquisados, foi que parcela significativa desses estudantes acreditam na possibilidade da

aprendizagem de uma LE. Desse modo, é preciso repensar fatores que contribuam para a efetivação da aprendizagem das LE, tais como a formação profissional, a carga horária adequada, dentre outros, o que, definitivamente extingiria este estigma negativo que recai sobre a aprendizagem da LE nas escolas públicas.

**Gráfico 17 - Opinião dos alunos sobre a frase: “não estudo inglês, pois acho impossível aprendê-lo na escola pública”.**

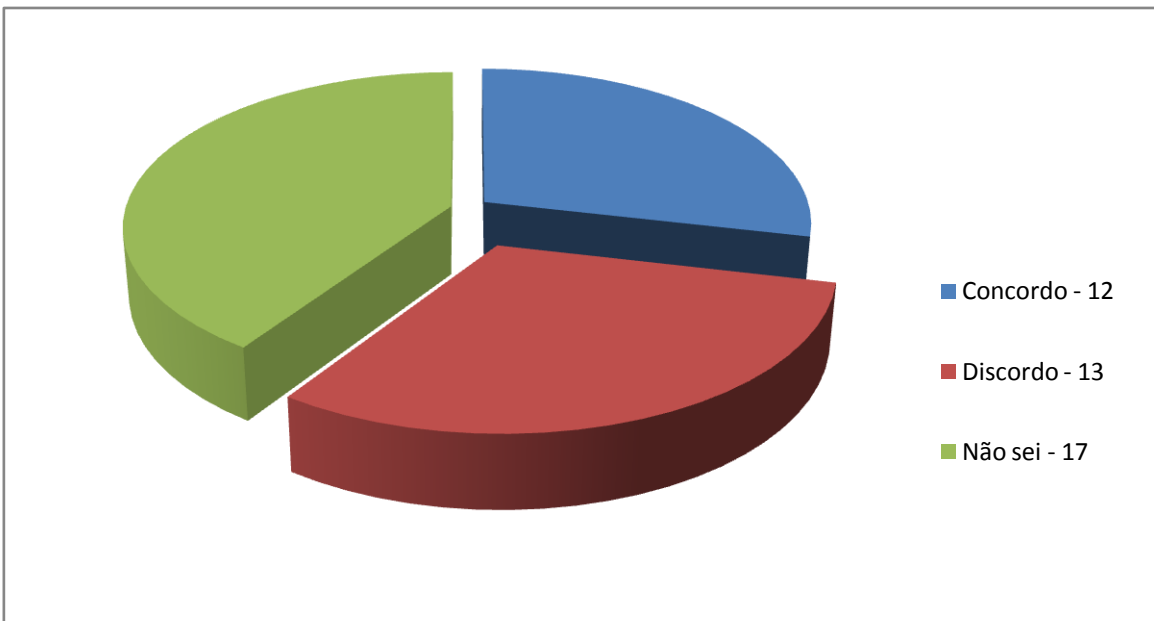


**Pergunta 11: Por causa do seu alcance global e sua importância no mundo atual, muitas pessoas consideram o inglês “superior” ao português. O que você acha disso?**

Esta pergunta ajudou no sentido de verificar a ocorrência de atitudes de supervalorização em relação à LI. Como resultado, constatei que os alunos pesquisados apresentaram esse tipo de atitude, ao terem concordado (12) com a suposição de que o inglês é superior ao português. Outra parte deles (13) discordou de tal avaliação, revelando não ter atitudes de supervalorização em relação à LI. No entanto, a maioria deles (17) revelou não saber responder a esse questionamento, o que permite inferir que esses estudantes ou não tinham

conhecimento da relevância da LI no mundo contemporâneo e do seu caráter global nos tempos atuais ou realmente nunca pensaram sobre essa questão.

**Gráfico 18 - Opinião dos alunos obre a superioridade do inglês**

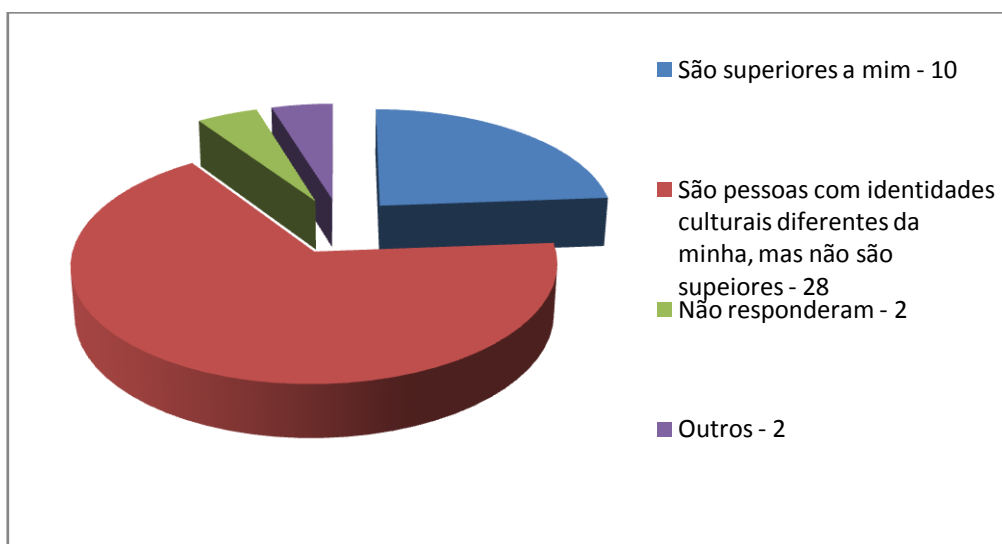


**Pergunta 12: Que visão você tem de uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e que, portanto, tem o inglês como língua nativa?**

Semelhantemente, esse questionamento serviu no sentido de orientar para a compreensão da visão que os estudantes têm dos falantes nativos da LI. Como se vê, parte significativa deles (10) demonstrou ter atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo, ao ter dito achá-lo superior, por este ter nascido em países desenvolvidos, acabando por se colocar numa posição de inferioridade, contribuindo, desse modo, para a disseminação da ideia equivocada que sustenta a dita supremacia dos países desenvolvidos que tem o inglês como língua oficial. E assim tal atitude de supervalorização tem colocado o falante nativo num pedestal, imune de qualquer crítica, idealizado, o modelo perfeito a ser seguido, mas que nunca pode ser alcançado. Por outro lado, a maioria dos informantes (28) revelou não ver os falantes nativos da LI como superiores a eles, o que mostra que o bom senso tem prevalecido, comprovando que estudantes brasileiros já conseguem reconhecer que não

existem povos ou culturas melhores que outras, o que, de certa maneira, joga por terra o mito do falante nativo e abre portas para que os aprendizes se aproximem, sem receio, de falantes da língua global nos dias de hoje, utilizando-se das suas próprias identidades culturais, para falar uma língua que já não é apenas de falantes nativos, mas de todos. 2 (dois) deles não responderam a esse questionamento e outros 2 (dois) sinalizaram outras respostas.

**Gráfico 19 - Opinião dos alunos sobre o falante nativo da LI**



Agora, apresento análises de algumas das respostas da pergunta aberta que consta no questionário. A análise foi feita buscando compreender a ocorrência de motivação ou desmotivação dos alunos pesquisados. Nesse sentido, é importante a compreensão de que as pessoas também agem de acordo com as suas motivações e, no tocante ao aprendizado de uma LE, elas são orientadas de duas formas: integrativamente e instrumentalmente. Essas duas orientações motivacionais são, na verdade, geradoras de atitudes positivas, pois ambas fazem com que um aprendiz deseje aprender uma LE.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que, desmotivados, os alunos não aprendem e que a desmotivação também representa um artifício para se compreender as atitudes negativas que os alunos podem ter. Desmotivados, por algum motivo, os alunos não aprendem, e, desse modo, revelam atitudes negativas em relação a algum dos elementos

constitutivos do processo de ensino e aprendizagem, que pode ser o professor, a abordagem metodológica, a língua, o material didático, entre outros. Visando compreender como isso acontece, perguntei aos alunos se eles se sentiam motivados para aprender inglês e o porquê. A seguir estão posicionamentos desfavoráveis em relação à motivação:

**Pergunta: Você se sente motivado para aprender inglês? Sim? Não? Por quê?**

*A1: Na minha opinião não, por que as aulas são muito chatas.*

*A2: Não, por que não gosto, mas tenho amigos de muito longe.*

*A3: Não, pois não tenho nenhuma vocação para aprender inglês.*

*A4: Não, eu acho que os alunos poderiam ter mais acesso a conteúdos mais profundos.*

Com base na resposta de A1, ao revelar não se sentir motivado para aprender, verifica-se que ele apresenta atitude negativa em relação às aulas de LI, como pude constatar ao ter dito “*por que as aulas são muito chatas*”. Ademais, ao reconhecer as aulas de LI como ‘chatas’, infiro que tal opinião é o que denota desmotivação, o que possivelmente está relacionada com a atitude social teorizada por Gardner (1985), que é aquela que um indivíduo tem em relação ao professor, ao livro didático e à aprendizagem. Embora não tivesse sido possível compreender a razão da desmotivação de A1, o ideal seria investigar o que realmente estaria gerando tal sentimento e, conseqüentemente, atitude negativa por parte do aprendiz, para de posse dessa informação buscar alternativas que viabilizassem mudanças de atitudes.

Já o participante A2 coloca que não se sente motivado como consequência de não gostar da língua inglesa. Aqui parece que é a atitude negativa – “*não gosto*” (de inglês) – que faz com que A2 não se sinta motivado. Desse modo, é possível inferir que as atitudes têm papel relevante no aprendizado de uma LE, porque elas podem exercer influência no comportamento e sustentar motivação (RIBEIRO, 2006, p. 64) ou desmotivação. Todavia, fica subtendido, em seu discurso, que, embora não se sinta motivado, porque não gosta da

LI, A2 parece reconhecer a importância desse idioma, para usá-lo com outras pessoas. Assim, parece extremamente relevante o papel do educador no sentido de esclarecer, para aprendizes como A2, a magnitude da LI nos dias de hoje, jogando por terra qualquer espécie de atitude que impeça o reconhecimento desse idioma como língua franca na contemporaneidade.

A3 também revela não se sentir motivado pelo fato de não ter vocação, como para se aprender algo tivéssemos que ter o dom para a materialização da aprendizagem e consequente domínio de uma língua. Acredito que se um aprendiz não deseja aprender uma determinada LE é porque algo o faz ter essa atitude. Sendo assim, creio que alguns dos fatores do processo de ensino e aprendizagem contribuem para a desmotivação, tais como o ambiente inadequado, o material didático, o professor despreparado ou a abordagem inadequada.

A4 também não se sente motivado e revelou ter a consciência crítica da necessidade das aulas tratarem de temas mais relevantes. Isso permite-me inferir que as aulas de LI, realizadas através da abordagem de ensino do professor de A4, possivelmente trazem conteúdos superficiais, e por isso não motiva, o que tem gerado uma reação negativa por parte dos aprendizes. Desse modo, fica evidente a necessária revisão de práticas educativas, a requalificação profissional, o que eventualmente mudaria esse quadro de desânimo que tem se instalado nas escolas públicas.

*A5: Não, por que na escola não sinto vontade de aprender.*

*A6: Não, por que os professores não comentam sobre a importância do aprendizado, eu só estudo para obter mais conhecimento e usar o inglês quando necessário.*

A5 não se sente motivado e relaciona a falta de motivação ao fato de esse processo de aprendizagem ocorrer no ambiente escolar. A crença sustentada por A5 parece ser aquela que povoa o imaginário popular de que é impossível aprender inglês na escola pública.

Como se vê, a desmotivação para estudar inglês de A6 é tão aparente que ele/ela explicita claramente que, como geralmente acontece no contexto escolar, a disposição para o estudo mais sistemático do inglês só acontece em determinadas situações não exemplificadas na sua resposta. Portanto, ele/ela atribui a falta de motivação ao fato de os professores não tratarem da relevância de se aprender inglês, esclarecendo a verdadeira finalidade do ensino da LE na escola. Apesar de revelar não se sentir motivado, A6 demonstra no seu discurso adotar, ainda que de forma intuitiva, certa orientação instrumental, ao revelar sua estratégia para estudar e adquirir inglês na contemporaneidade.

*A7: Não, por que é uma língua que não é fácil de aprender, como o português que é nossa língua.*

*A8: Não, por que o inglês é uma linguagem muito difícil e eu não gosto.*

*A9: Não, por que não gosto.*

O informante A7, como pode se verificar, confere a sua desmotivação ao fato de considerar o inglês uma língua difícil de aprender. Semelhantemente, A8 também não se sente motivado e atribui esta condição ao fato de o inglês ser uma língua difícil para ele. Nessa linha de raciocínio, também por experiência no contexto da escola pública, tenho verificado que muitos aprendizes têm tal opinião, o que, parece, de certa maneira, contribuir para a construção de atitudes negativas. Desse modo, entendo que atitudes negativas, como as apresentadas por A7 e A8, podem surgir de uma percepção do aprendiz, que precisaria da mediação do educador linguístico a fim de desconstruir tal visão.

Já A9 é taxativo ao dizer não se sentir motivado por não gostar da LI. Aqui também parece que atitude negativa -“não gosto”- sustenta a sua desmotivação.

Na sequência, estão algumas das respostas dos alunos à mesma pergunta. Todavia, são representativas de atitudes positivas, que são geradas pelos dois tipos de orientação: 1) instrumental e 2) integrativa (GARDNER, 1985):

*A11: Sim, porque eu quero ser alguém na vida, pois acho o inglês muito interessante e muito importante para a minha vida profissional.*



*A12: Sim, por que aprendendo inglês eu posso ter uma oportunidade de emprego melhor.*

*A13: Sim, porque além da língua inglesa ser interessante para mim, ela pode me ajudar futuramente.*

Como se pode verificar, A11 revela-se motivado e reconhece a relevância do inglês para a vida profissional dele, o que representa orientação instrumental, assim como A12, que também enxerga o acesso ao inglês como forma de crescimento profissional, sendo a sua orientação também instrumental, o que fica claro ao revelar estar aprendendo, visando a obtenção de um emprego melhor. O informante A13 também se sente motivado e reconhece que a sua motivação está na possibilidade de dias melhores no futuro, ostentando, também, uma orientação instrumental.

*A14: Sim, porque pretendo viajar pelo mundo e preciso aprender inglês.*

*A15: Sim, porque acho melhor pra gente se comunicar com outro país.*

*A16: Sim, por que assim estou me preparando para conhecer pessoas que falam essa língua.*

Quanto ao informante A14, vê-se uma orientação instrumental, mas não exatamente por questões profissionais. Segundo ele, o interesse pelo inglês é para viajar pelo mundo. A15, por sua vez, revela-se motivado e reconhece que a importância dessa aprendizagem está no fato de poder se comunicar com outros falantes. Quanto à resposta de A16, percebe-se traços de uma orientação mais integrativa, já que a sua resposta aponta para o fato de querer conhecer falantes do inglês.

*A17: Sim, porque quero ser cantora internacional e poder me comunicar com pessoas que não falam a nossa língua.*

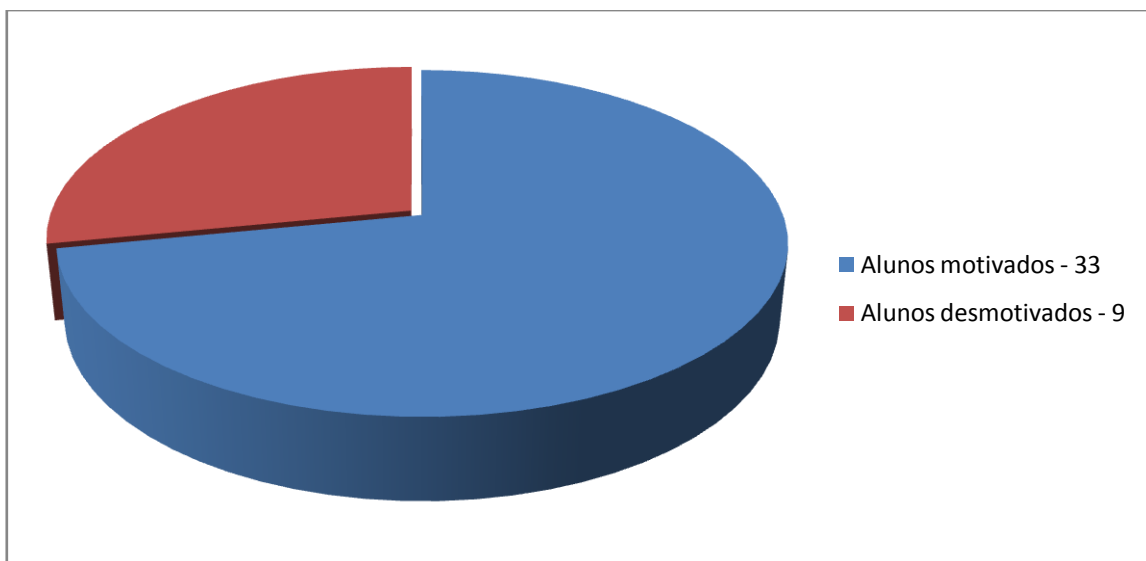
*A18: Sim, porque a gente aprende para se evoluir no mundo, conhecer amigos e ter trabalho fora.*

*A19: Sim, porque aprendemos a nos comunicar com estrangeiros.*

Na sequência de respostas, A17 diz-se motivada, sendo que o que a move é o desejo de ser uma cantora internacional e se comunicar com pessoas que não falam a língua portuguesa, mas que podem ser compreendidas e compreender os outros através da língua inglesa. A17 tem uma orientação integrativa. Já A18 sente-se motivado, deixando evidente uma orientação tanto integrativa como instrumental, pois quer tanto integrar-se a outros membros linguísticos quanto ver a possibilidade de o inglês abrir portas para o trabalho no mundo. A19 é motivado, e tem uma orientação integrativa, pois afirma desejar aprender a LI para se comunicar com membros de outras comunidades linguísticas.

Dos alunos pesquisados, 42 (quarenta e dois), 33 (trinta e três) apresentaram algum tipo de motivação. Desses 33 (trinta e três) informantes, após analisar criteriosamente suas respostas, ficou bastante claro que parte deles, 4 (quatro), tinha uma orientação integrativa e outros 4 (quatro), instrumental. Apenas 1 (um) deles deixou evidente ter uma orientação tanto integrativa como instrumental. Embora tivessem sinalizado ter algum tipo de motivação, não foi possível verificar a ocorrência das orientações instrumental e integrativa nos outros 24 (vinte e quatro) informantes dessa pesquisa.

**Gráfico 20: A motivação e a desmotivação dos alunos para aprender inglês.**



### 5.3 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS

Os registros etnográficos deste estudo foram realizados com base nas 20 aulas ministradas pelos professores. Como pesquisador, não interferir no andamento das atividades, busquei apenas registrar os dados, para uma posterior compreensão do que foi levantado. As observações aconteceram com professores e em unidades de ensino diferentes, e foram previamente combinadas com os docentes e alunos.

Procedi à análise dos dados, levando em consideração os pilares que orientam esta pesquisa: 1) as atitudes dos alunos no contexto da sala de aula de LI; 2) a influência das atitudes negativas na aprendizagem; 3) a relação entre motivação e atitude; 4) a relação entre atitudes e o ensino de enfoque global em detrimento do local. Sendo assim, os dados dos registros etnográficos serão explicitados e analisados na sequência mencionada anteriormente.

#### 5.3.1 As atitudes dos alunos no contexto da sala de aula de LI

Como já mencionado, algumas aulas nas duas unidades de ensino foram observadas, visando a registrar as ações no contexto da sala de aula de LI, para verificar a ocorrência de atitudes dos alunos. Desse modo, em uma das observações, para a minha surpresa, constatei, *in loco*, a ocorrência de atitudes negativas por parte de dois alunos, revelando ter posicionamentos desfavoráveis em relação à aprendizagem da LI, por não verem sentido em aprendê-la. Tal sentimento ancora-se na ideia já conhecida de eles acharem que mal sabem falar a própria língua materna e também por não verem possibilidades de viajar para fora do Brasil, como se o uso desse idioma estivesse apenas atrelado ao fato de ter que sair do país. A seguir parte dos registros:

*Aula 2, 19 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.*

São quinze horas e quinze minutos. O professor chega e diz: ‘vamos lá gente’. O professor faz menção a minha presença [...] Ele vai até o quadro, enquanto fala, os alunos conversam. Há nove alunos na sala. Três deles conversam no fundo da sala. O professor escreve no quadro o nome escola e a data em inglês. Ele fala o que escreveu. Um dos alunos diz “eu não sei falar português,

quanto mais inglês”, um outro diz “eu não vou sair do Brasil”.O professor diz: mas você vai precisar.

A análise dos registros etnográficos permitiu também verificar, na maioria das aulas, a ocorrência de uma atitude de desinteresse e até de um fatalismo, por parte dos alunos, já que, como fica claro, não viam nenhum sentido em aprender inglês. Eles, muitas vezes, conversavam, riam, socializavam informações e faziam coisas que nada tinham a ver com o tema das aulas. Ficando, desse modo, evidente uma aula *non sense*, quando percebi nos aprendizes uma atitude de desinteresse, onde nada parecia estar sendo compartilhado com objetivos práticos; reinava apenas itens gramaticais, de forma descontextualizada, como mostrarei mais adiante. A seguir alguns dos registros onde estão evidentes atitudes de indiferença, e posso dizer até uma certa apatia por parte dos aprendizes com relação aos conteúdos lecionado nos encontros registrados abaixo:

***Aula 1, 02 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.***

Quatro deles [os alunos] conversam, um deles ainda procura a matéria no caderno. Eles conversam, riem. Um dos alunos levanta, canta, conversa com outros alunos. Eles conversam sobre bairros.

***Aula 3, 23 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.***

[...] Um deles não copia, ele levanta e sai da sala. Um outro canta no fundo da sala. As duplas de meninas, na frente da sala, conversam. O aluno que havia saído retorna, mas não copia.

***Aula 1, 05 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.***

Uma das alunas mexe em dois celulares. As meninas conversam. Dois alunos se levantam e ficam na janela. O professor grita “ei, ei moço, senta”. As meninas no fundo da sala permanecem conversando.

***Aula 2, 19 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.***

As meninas conversam, o professor pede silêncio: ‘vamos concluir aqui’. O aluno do meu lado escreve algo na sola dos pés. Ele conversa com o colega do lado. Um outro próximo a ele faz o mesmo.

Não consegui perceber se os alunos tinham atitudes positivas em relação ao professor. Como não havia livro, também não constatei essas atitudes em relação ao material didático. Em relação às aulas, acredito não ter sido possível verificar como os alunos reagiam diretamente em relação à abordagem de ensino, pois o que notei foi, na maioria das vezes, aulas descontextualizadas, muita conversa, brincadeiras, e uma cultura de aprendizagem baseada na cópia, o que impossibilitou uma análise precisa.

Como nesta sessão busquei verificar, com base na análise dos dados, a ocorrência de atitudes dos alunos no contexto da sala de aula, faz-se necessário esclarecer também que não emergiram nos registros etnográficos indícios de ocorrência de atitudes de supervalorização em relação à língua ou cultura estrangeira. Acredito que tenha sido impossível, a partir dos registros, investigá-las, tendo em vista os professores optarem exclusivamente por uma abordagem gramatical em detrimento da intercultural. Em momento algum percebi práticas pedagógicas que possibilitassem reflexões a respeito da cultura nacional ou culturas estrangeiras, que refletissem sobre as características de vários grupos sociais, numa perspectiva política, religiosa, ideológica etc, o que inevitavelmente levaria à constatação ou não desse tipo de atitude. As aulas observadas, em sua totalidade, revelaram ser a reprodução de uma mera prática mecânica de compêndios gramaticais, que, muitas vezes, gerou dúvidas e dificuldade de compreensão, como verifica-se nos registros a seguir:

***Aula 1, 02 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.***

A professora vai ao quadro e coloca uma série de TAG-QUESTIONS e pede que eles completem a atividade. Ela pergunta “já encontraram?” Alguém diz: “já encontrei”. A professora torna a perguntar: “todo mundo já respondeu?” Alguém aqui no fundo diz “não entendi nada”.

***Aula 3, 23 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.***

A professora diz: “agora eu pergunto: o texto fala de quê?”, ela mesma responde: “do leite”. Ela volta ao quadro e escreve: “identifique no texto os adjetivos ou substantivos com função de adjetivos que completam as locuções abaixo”.

*Aula 1, 05 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.*

O professor diz que em inglês palavras terminadas em s, ss, sh, ch, x, z e o, o plural é feito com “es”. O professor pergunta se eles entenderam. Eles dizem que sim. Um dos alunos pergunta ‘posso escrever agora professor?’ ele diz ‘sim’. Eles copiam. Um dos alunos diz: “não tô entendendo nada”. Uma outra diz ‘copia amiga’. A aluna responde “tô tentando entender primeiro”.

*Aula 4, 02 de setembro de 2011. 9º ano, ensino fundamental.*

O professor escreve no quadro: ‘beach’, ‘school’, ‘husband’, ‘wife’ e pede que os alunos repitam depois dele. Dois ou três deles repetem. Então o professor pergunta: ‘como se faz o plural de beach? Um deles diz: ‘acrescenta ‘es’. O professor diz: ‘se não tem regra, o substantivo entra na regra geral’, e aponta como exemplo ‘school’, ‘husband’ e ‘wife’.

### **5.3.2 A influência das atitudes negativas na aprendizagem**

Para analisar esse item, parti do princípio de que as atitudes negativas que os alunos apresentam podem influenciar negativamente a sua aprendizagem, pois atitudes negativas sustentam desmotivação. Desmotivados, os alunos colocam uma barreira entre eles e a aprendizagem, que, certamente, fica comprometida. Nos registros etnográficos só constatei a ocorrência de atitudes negativas duas vezes, como percebe-se no registro da aula 2, do dia 19 de agosto de 2011, na turma do 9º ano, do ensino fundamental, já mencionado na seção anterior, onde os alunos revelaram atitude pessimista em relação à aprendizagem da LI, ao terem dito “Eu não sei falar português, quanto mais inglês” e “Eu não vou sair do Brasil”. Tal reação avaliativa, que povoa o imaginário popular, e se reproduz com uma velocidade incrível, influencia negativamente a aprendizagem do aluno, pois, ao reagirem dessa forma, esses alunos colocam-se numa posição de incapaz e confirmam o que Leffa (2011) convencionou chamar de autoexclusão do aluno da escola pública, ao reproduzir um discurso que não é seu.

Nesse pormenor, parece evidente aqui a noção de “assujeitamento”, levantada por uma vertente da Análise do Discurso, que concebe um indivíduo que não é proprietário do seu discurso, da sua vontade, sendo a sua consciência produto do meio, embora ele tenha a ilusão de que sabe o que diz e o que faz, mas está preso ao dizer e ao fazer de uma

ideologia alheia. Sem controle das suas ações, esse indivíduo afetado individualmente pela inconsciência e socialmente pela ideologia é meramente dependente e repetidor de práticas discursivas de outrem. Por detrás desses discursos parece evidente o império da ideologia como uma força que oculta verdades, penumbrando realidades (cf. FREIRE, 1996), impedindo não apenas que os alunos tenham acesso a uma língua de tamanha importância, mas, sobretudo, a novas formas de ser, agir e pensar de pessoas no mundo todo, que a usam para se comunicar e expressar as suas identidades.

### **5.3.3 A relação entre motivação e atitude**

Concordo com o princípio de que motivação gera atitude positiva assim como desmotivação pode gerar atitude negativa. Quanto à motivação, parece não existir meios diretos para mensurá-la, já que “o nível de motivação presente numa pessoa não é facilmente observável nem aferido, o que dificulta uma pesquisa” (FERNANDEZ e CALLIGARI, 2009, p. 24). A motivação só pode ser aferida com base nas observações das atitudes. No contexto de sala de aula ela está relacionada com o trabalho mental utilizado para desenvolver uma determinada tarefa. Apesar disso, Bzuneck (2001, p.11) postula que “em sala de aula, os efeitos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis ao seu alcance”.

Nos registros foi possível constatar a motivação dos alunos indiretamente, através das suas atitudes, como, por exemplo, quando verifiquei a ocorrência de reações positivas na hora de realizar as atividades propostas, sendo que alguns deles revelaram atitude de providenciar resolver as atividades:

#### *Aula 3, 26 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.*

Uma das duplas de meninas, sentada na frente da sala está em silêncio, estão respondendo a atividade. A menina do meu lado, também em silêncio, começa a ler. Do meu outro lado, uma dupla de meninos discute sobre o acréscimo do ‘es’ no final dos substantivos. Eles abrem o caderno e olham as regras.

*Aula 4, 06 de setembro de 2011. 2º ano, ensino médio.*

A dupla ao meu lado está lendo a tradução dada pela professora. Eles discutem sobre o texto. Alguns deles já estão respondendo a atividade. [...] A professora permanece orientando as duplas. Alguns conversam sobre temas que estão relacionados com a aula.

Por outro lado, foi possível constatar a desmotivação, o desinteresse de alguns deles, como se vê nos registros a seguir:

*Aula 2, 19 de agosto de 2011. 9º ano, ensino fundamental.*

Um aluno dorme no fundo da sala. Um outro bate na perna dele e ele acorda.

Pareceu também, com base nos registros, que a motivação estava relacionada à obtenção de notas. O cumprimento das atividades (atitude) parecia estar condicionado à obtenção de pontos, como vê-se nos registros abaixo:

*Aula 3, 23 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.*

Duas duplas de meninas conversam entre si. Uma delas pergunta: “isso vale quanto, pró?” Não ouço a professora responder.

*Aula 5, 06 de setembro de 2011. 2º ano, ensino médio.*

Eles estão em silêncio copiando. Dois alunos chegam, eles estão sem caderno. Um deles volta e diz que o caderno está lá em baixo. Ele pergunta a professora se a atividade vale ponto, ela diz que sim. Me pareceu que ele se animou.

*Aula 3, 23 de agosto de 2011. 2º ano, ensino médio.*

Muitos alunos conversam, brincam. Um deles diz: “pra que isso aí, professora, vale ponto é?”

### **5.3.4 A relação entre atitudes e o ensino de enfoque global em detrimento do local**

A proposta de investigar, nos registros etnográficos, as atitudes dos alunos frente ao ensino de LI com enfoque global em detrimento de uma perspectiva que levasse em consideração



as questões locais, foi impossível, pois, como já relatado, os dois professores não utilizavam uma abordagem que contemplasse o ensino nessas perspectivas, ambos optaram, como tem sido a prática nesse ambiente, pela abordagem gramatical. Nos registros, em momento algum, verifiquei práticas pedagógicas que concebessem o inglês como uma língua global ou como língua para abordar questões locais.

#### **5.4 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA LIVRE-NARRATIVA**

Conforme planejado, realizei a entrevista do tipo livre narrativa com os aprendizes informantes dessa pesquisa, com o intuito de colher informações de maneira mais espontânea. A entrevista aconteceu em outubro de 2011 e achei relevante destacar que nem todos os aprendizes se dispuseram a participar da entrevista.

O intento era (1) verificar o posicionamento dos informantes em relação à LI, (2) à aprendizagem desse idioma, (3) verificar a ocorrência de motivação, desmotivação, das orientações, e a consequente ocorrência de atitudes positivas, negativas ou de supervalorização em relação à língua e às culturas hegemônicas de LI. Desse modo, apresento, a seguir, a análise dos dados desse encontro.

##### **1. Posicionamentos dos informantes em relação à LI**

Os dados levantados da entrevista livre narrativa revelaram que os informantes da pesquisa tinham posicionamentos favoráveis em relação à LI, evidenciando, desse modo, possibilidades para o bom andamento das aulas na escola pública, o que podemos perceber pelas expressões positivas dos discursos analisados. Acredito que, sinalizando através de seus discursos atitudes positivas e assim evidenciando sentimentos positivos e reais, os estudantes irão aprender uma LE e progredir (cf. FERNADEZ e GALLIGARI, 2009). A seguir, reproduzo alguns desses discursos, quando perguntei aos aprendizes o que eles achavam da LI:

**A1:** *“Acho uma língua interessante de aprender”.*

**A2:** *“Importante”.*

A3: *“Acho divertida, a gente aprende várias maneiras de se comunicar com outras pessoas”.*

A5: *“Acho legal, eu gosto”.*

A9: *“Eu acho uma língua muito interessante”.*

A11: *“Acho boa”.*

## 2. Posicionamentos em relação à aprendizagem da LI

Objetivando verificar posicionamentos dos aprendizes em relação à aprendizagem da LI, perguntei se eles gostavam de estudar esse idioma. Foram dadas as seguintes respostas:

A1: *“Gosto”.*

A2: *“Mais ou menos”.*

A3: *“Gosto”.*

A4: *“Sim”.*

A5: *“Gosto”.*

A6: *“Sim”.*

A7: *“Sim”.*

A8: *“Gosto”.*

A9: *“Gosto”*

A10: *“Rapaz, basicamente eu não gosto, mas sei que é essencial pra nossa convivência”.*

A11: *“Gosto sim”.*

Como pode se verificar, a maioria dos informantes revelou ter atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI. Diante disso, continuo sustentando que tais reações avaliativas corroboram a noção de que elas estão orientadas por motivação, embora até aqui não fosse possível verificar o que especificamente estava motivando os estudantes e gerando atitude positiva. É relevante destacar que a compreensão de que motivação - que é gerada por algum dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, seja o professor, o material didático, a abordagem de ensino, etc- tem uma forte relação com as atitudes positivas, confirmando a ideia de que essas atitudes facilitam substancialmente a aprendizagem, fazendo os estudantes progredirem no aprendizado. Todavia, o posicionamento de A10, por exemplo, revelou-se negativo, embora ele reconheça a relevância de se aprender a LI para a vida, o que, parece, contraria a suposição de que ao demonstrar atitude positiva em relação à aprendizagem de uma LE, um indivíduo sabe da relevância de se aprender tal língua. Por outro lado, ao apresentar uma atitude negativa em

relação à aprendizagem de uma LE, automaticamente um indivíduo não saberia da importância de se aprender uma LE qualquer, como fez A10.

Perguntei, ainda, a alguns dos informantes o que eles achavam das aulas de LI na escola regular. Foram dadas as seguintes respostas:

**A1:** *“Acho que é bom a gente assistir aula de inglês para aprender alguma coisa, pra quando chegar em outro país a gente saber pelo menos falar alguma coisa, o nome, como vai, alguma coisa assim”.*

**A2:** *“Acho as aulas chatas”.*

**A3:** *“Eu acho divertida, que assim a gente aprende várias maneiras de se comunicar com outras pessoas.”*

**A4:** *“Apesar que eu chego tarde, acho interessante”. [risos]*

**A5:** *“Maravilhosa”.*

**A6:** *“Acho boa, mas não entendo muito, mas dá pra levar”.*

**A7:** *“Às vezes um pouco chata”.*

**A8:** *“Acho boa”.*

**A9:** *“Eu acho ótima”.*

**A10:** *“Acho interessante, mas só que basicamente eu mesmo que não gosto de fazer muita coisa assim de inglês, que eu não entendo direito, mas se eu fixar naquilo eu aprendo”.*

**A11:** *“Gosto, aprendo mais”.*

A partir do discurso de A1, nota-se que o mesmo tem atitude positiva em relação às aulas de LI, ficando evidente também a sua inclinação integrativa, ao relacionar a aprendizagem da LI com a possibilidade de interagir com outras pessoas. Nessa mesma linha, A3, A4, A5, A6, A8, A9 e A11 revelaram ter atitude positiva. Já A2 e A7 posicionaram-se negativamente no que concerne às aulas de LI, que, por coincidência, usaram o adjetivo “chata” para descrever a referida aula. Com base nos discursos desses alunos, é possível inferir que algo, como, por exemplo, a metodologia ou a abordagem, está contribuindo para a construção desses posicionamentos negativos por eles apresentados.

### **3. A ocorrência de motivação e desmotivação**

Partindo do princípio de que motivação é o que leva um indivíduo a fazer algo, verifiquei a partir dos discursos dos aprendizes que as atitudes positivas eram geradas por motivação.

Com o intuito de verificar a motivação dos informantes, perguntei se eles se sentiam motivados para aprender inglês. A seguir, alguns dos discursos reveladores de atitudes positivas:

A1: *“Sinto”*.

A3: *“Sim”*.

A4: *“Sim e muito”*.

A5: *“Sim”*.

A6: *“Sinto”*.

A7: *“Sim”*.

A8: *“Sim”*.

A9: *“Sim”*.

A10: *“Sim, por que também vejo algumas pessoas falando, eu acho bom”*.

A12: *“Me sinto”*.

Os informantes desta pesquisa, A1, A3, A4, A5, A8, A9, A11 e A12, revelaram se sentir motivados para aprender a LI e, desse modo, constatei através dos seus discursos a ocorrência de atitude positiva em relação à aprendizagem desse idioma. A motivação que os informantes revelaram sentir possivelmente está relacionada com algum dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, suponho que desmotivados os aprendizes apresentam posicionamentos desfavoráveis, isto é, atitudes negativas. A seguir, reproduzo alguns dos discursos dos aprendizes reveladores de atitudes negativas, extraídos da mesma pergunta feita anteriormente:

A2: *“Esse ano não”*.

A6: *“Mais ou menos, às vezes. Nem todas as vezes eu sou interessado pra estudar inglês”*.

A7: *“Às vezes sim, às vezes não”*.

A10: *“Rapaz, aqui no colégio não, vei, na moral”*.

A11: *“Não”*.

Tais reações - atitudes- têm base na desmotivação, que pode estar sendo gerada também por algum dos elementos do ensino-aprendizagem de LI, que, como já dito, pode ser, entre

outras coisas, a postura do professor, a abordagem utilizada, o ambiente de aprendizagem e outros aspectos que podem não agradar o aprendiz. A instabilidade de opinião revelada por A6 e A7 remete a esta noção de que a motivação está intimamente relacionada com os elementos do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a motivação vai depender da abordagem utilizada no dia a dia, da postura do professor em determinada aula, da atividade proposta em determinado dia, etc.

Dentre os discursos anteriormente relatados, nesta seção, o de A10 chamou a minha atenção, pelo o fato de ao dizer *“Aqui no colégio não, vei, na moral”*, deixando transparecer que A10 não reconhece a escola como espaço possível para se aprender a LI. A10 deixa evidente que não sendo a escola espaço ideal de aprendizagem de uma LE, outro deve ser o espaço para tal fim, desse modo, ecoando outros discursos do prevailecimento da derrota, o de que não se aprende inglês nas escolas públicas, caracterizando-a não como espaço de motivação, mas sim de não aprendizagem, de desilusão e frustração (BARCELOS, 2011).

Em seguida perguntei aos aprendizes se a maneira como o professor leciona motiva a aprendizagem. Algumas das respostas estão listadas abaixo:

**A1:** *“Motiva, por que ele passa [o assunto] de várias formas. Ele primeiro escreve em inglês, que tem vez que a gente não entende nada, ele ensina coisa por coisa, a gente vai...”*.

**A2:** *“Não”*.

**A3:** *“Sim”*.

**A4:** *“Sim”*.

**A5:** *“Motiva”*.

**A6:** *“Motiva, ensina bem, explica, chama a gente pra conversar, se a gente tiver desinteressado, conversa com a gente na sala”*.

**A7:** *“Motiva um pouco”*.

**A8:** *“Motiva sim”*.

**A9:** *“Motiva, que ela dá várias explicações”*.

**A10:** *Motiva. O que motivaria melhor é se ela botasse a gente pra falar mais inglês”*.

**A11:** *“Motiva”*.

Com exceção de A2, todos os informantes se posicionaram positivamente quanto à maneira como o professor leciona a língua inglesa. A atitude de A2 mostra a validade da tese de que os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem influenciam na motivação, ficando evidente, também, a noção de atitude educacional que os estudantes podem apresentar, quando um indivíduo se posiciona em relação ao professor (GARDNER, 1985). Chamou atenção o discurso de A10, quando esse aluno coloca que seria mais motivador se o professor proporcionasse a prática oral em LI, deixando, desse modo, claro que a oralidade não tem espaço nas aulas no contexto pesquisado, o que parece ser uma regra comum nesse contexto específico.

Fiz também outro questionamento aos estudantes, com a intenção de compreender como se articulavam as suas atitudes. Desse modo, perguntei para que eles queriam aprender inglês, ou seja o que os motivava a aprender a língua franca global da atualidade. A seguir, estão alguns dos posicionamentos:

**A1:** *“Apesar de tudo, aprender inglês é bom, pra gente mesmo saber alguma coisa, quando a gente assistir um filme, alguma coisa assim”.*

**A2:** *“Pra me ajudar no mercado de trabalho”.*

**A3:** *“Pra poder me deslocar, pra poder viajar, falar com outras pessoas, para não ficar perdida”.*

**A4:** *“Pra melhorar meu futuro”.*

**A5:** *“Aprender inglês assim [...] pra quando for pro país saber falar, traduzir”.*

**A6:** *“Pra ter um futuro de emprego melhor, na frente profissional”.*

**A7:** *“Pra obter um futuro melhor”.*

**A8:** *“Pra no futuro viajar para outros países, conhecer novas pessoas e ter um trabalho que precise [...] tem que saber falar inglês também”.*

**A9:** *“Pra quando tiver uma pessoa de fora, que tiver falando inglês, eu puder falar também”.*

**A10:** *“Pra convivência também, pra ter boas notas, pra também ter um emprego bom, que hoje é essencial a pessoa ter o inglês na mente, assim [...] saber o inglês”.*

**A11:** *“Pra quando tiver que falar alguma coisa em inglês, entender e falar”.*

A análise cuidadosa das respostas permite dizer que A1, A2, A4, A6 e A7 têm uma orientação instrumental, poderia dizer utilitária, quando veem no aprendizado da LI a possibilidade de obter um futuro melhor, no campo profissional. Já A3, A5, A9 e A11 apresentam uma orientação integrativa, ao revelar desejo de viajar e falar com outras

peessoas, sendo a LI o veículo de comunicação através da qual tudo isso se concretizará. Enquanto A8 e A10 apresentaram os dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental. Todos esses dados ratificam exatamente as noções de Gardner (1985) sobre motivação.

No intuito de verificar a ocorrência de atitude de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira, fiz algumas perguntas que auxiliariam na compreensão desse tipo de atitude. Inicialmente perguntei aos aprendizes se eles achavam a língua inglesa mais bonita que a língua portuguesa. Coletei as seguintes respostas:

**A4:** *“Não”.*

**A6:** *“Sim”.*

**A7:** *“Não”.*

**A8:** *“Não”.*

**A10:** *“Não, sou mais meu português mesmo”.*

Como se percebe, dos estudantes entrevistados, apenas A6 revela ter atitude de supervalorização em relação à língua inglesa em detrimento da própria língua materna. Enquanto, A4, A7, A8 e A10 acham a língua portuguesa mais bonita quando comparada à língua inglesa. Na verdade, são muito vagos os parâmetros que possam vir orientar a ideia da “beleza” de uma língua. No fundo, para falantes em geral, são as atitudes em relação a determinada língua que podem levar a defini-la como “bonita” ou “feia”, pois, nesse pormenor, impera a subjetividade.

Ainda com a intenção de verificar atitudes de supervalorização em relação à cultura estrangeira, perguntei aos estudantes a opinião deles quanto às músicas e aos filmes internacionais, se são melhores que os nacionais. Ao que responderam:

**A1:** *“Acho bom, muito bom, músicas em inglês, português. Apesar de tudo são todas músicas iguais, apesar que lá é inglês e aqui é português”.*

**A2:** *“Bons”.*

**A3:** *“Me ajuda a aprender, por que gosto das músicas internacionais”.*

**A4:** *“Tem uns que são melhores”.*

**A5:** *“Legal, eu gosto”.*

**A6:** *“Acho que não são melhores não, viu [...]”.*

**A7:** *“Não acho melhores não, pois não entendo nada”.*

**A8:** *“Depende do filme, a depender”.*

**A9:** *“Eu acho ótimo, que tem vários em inglês e aí a pessoa que aprende inglês dá pra entender o que tá passando na televisão [...]”.*

**A10:** *“São melhores [os filmes internacionais], pra mim são melhores, agora só que não entendo muito a legenda deles lá, tem que colocar pra português pra entender melhor”.*

**A11:** *“Acho bom, só que não entendo nada”.*

Como se vê, A1 aprecia tanto os aspectos culturais nacionais quanto estrangeiros, não fazendo distinção de qualidade entre uma cultura e outra. Já A3 revela gostar das músicas internacionais, deixando transparecer, inclusive, que esse gosto facilita a aprendizagem. A4 externou, de certa forma, atitude de supervalorização, ao reconhecer que “uns [filmes e músicas internacionais] são melhores”. A6 e A7 afirmaram não achar as músicas e os filmes internacionais melhores. Já A10 revelou ter uma atitude de supervalorização em relação aos aspectos culturais estrangeiros, ao reconhecer os filmes e músicas estrangeiros como melhores, em detrimento dos nacionais, embora não nos fosse possível compreender a razão de tal atitude. Acredito que posicionamentos desse tipo representam uma visão equivocada, que consequentemente contribui para inferiorizar as formas de ser, agir e pensar de outras nações, sobretudo, desconsiderando toda uma gama de idiosincrasias inerentes a nossa nação, já que o questionamento levantado coloca em evidencia a cultura nacional e estrangeira, no intuito de verificar os posicionamentos dos participantes. Ademais, no mundo contemporâneo, quando muito se fala em interculturalidade, encontro de culturas, não custa repetir e enfatizar que não há culturas superiores a outras nem meios para mensurar tal visão. Nesse sentido, é fundamental a mediação do educador linguístico no intuito de desfazer essa noção equivocada extremamente favorável à cultura estrangeira, a qual, muitas vezes, é apresentada aos alunos “como uma ilha da fantasia, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz” (LEFFA, 2005, p.10), propagando, equivocadamente, que tudo é melhor lá, no país estrangeiro.

Findo o capítulo de análise dos dados deste trabalho e passo para as minhas Considerações Finais, onde é mencionado o meu crescimento intelectual, assim como ratifico que os objetivos com esta pesquisa foram atingidos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei a um determinado ponto da minha trajetória profissional. Percorri um caminho desconhecido, o da subjetividade humana, ao tentar compreender as atitudes dos alunos, no contexto da sala de aula de LI, na escola pública, orientado pelas perguntas e objetivos desta pesquisa. O caminho percorrido possibilitou descortinar fatores relacionados com o processo de ensino e aprendizagem da LI, a exemplo da motivação, das orientações e atitudes, assim como crenças a respeito desse processo que equivocadamente repercutidas têm ultrajado as aulas de LI.

Este percurso, guardadas as devidas limitações, possibilitou a compreensão de posicionamentos dos estudantes no contexto pesquisado. A convivência com os dois grupos de estudantes, permitiu-me verificar um grande número de posicionamentos favoráveis ao processo de aprendizagem da LI e a essa própria língua. Ainda foi possível verificar uma maior ocorrência de orientação instrumental, possivelmente resultado das práticas tecnicistas de ensino adotadas pelos dois professores das turmas pesquisadas ou mesmo da trajetória de ensino-aprendizagem na qual vêm sendo incluídos os alunos. Tais práticas também impossibilitaram compreender a visão dos aprendizes em relação à cultura estrangeira. Como já dito, em momento algum a perspectiva intercultural de ensino foi contemplada, o que limitou a compreensão. Nesse sentido, necessário seria requalificação, de modo que esses professores pudessem desenvolver um trabalho na perspectiva intercultural, oportunizando o desenvolvimento de uma consciência cidadã, solidária, o que conseqüentemente prepararia os aprendizes para opor-se às injustiças sociais, econômicas e políticas, o que tornaria possível também o desencadeamento de uma orientação integrativa. Assim, esses professores estariam assumindo a postura de intelectual transformador, que tanto nos fala Giroux (1997), o que faria com que eles abandonassem práticas mecânicas para tratarem de experiências da realidade dos aprendizes.

Nesta trajetória, que também possibilitou crescimento intelectual, a partir das diversas leituras realizadas, consegui ver a validade de algumas teorias, como defende Ribeiro (2006, p.64), que as atitudes exercem influência no comportamento e sustentam motivação.

Pude também verificar a ocorrência das orientações “instrumental” e “integrativa”, postuladas por Gardner (1985), e a noção desenvolvida por Moita Lopes (1996) de que os alunos progridem de maneiras diferentes na sala de aula de LE, mas que fatores como motivação e atitude estão entre os que exercem influência no processo de aprendizagem. Ainda, a partir desse estudo foi possível discordar de estudiosos sobre o tema atitudes, como fiz ao verificar que Gardner, talvez por descuido, propôs que atitude seria um elemento da motivação. E desse modo, consegui mostrar o engano desse autor, permitindo-me validar a noção da relação de causa e efeito entre motivação e atitude.

Seguindo a linha de raciocínio das perguntas desta pesquisa, verifiquei que as atitudes positivas de qualquer espécie, sejam elas em relação à língua, ao professor, ao material didático ou ao falante de uma LE, podem ser lapidadas e propagadas no sentido de promover uma educação linguística que realmente faça sentido na vida de quantos estejam envolvidos no processo de ensinar e aprender uma LE. Por outro lado, os dados revelaram alguns posicionamentos negativos em relação à aprendizagem da LE, o que tem contribuído para a não aprendizagem. Tais atitudes, como já disse, estão assentadas em três fatores: na desmotivação, na resistência do aprendizes, e nos aspectos ideológicos. Assim, faz-se essencial a mediação do educador no sentido de desconstruir tais atitudes. Destarte, acredito que se crenças que alimentam atitudes negativas e ultrajam o ensino e a aprendizagem da LE propagam-se e tomam uma dimensão avassaladora, boas práticas e atitudes positivas podem também repercutir e projetar mudança de um quadro desesperador.

Ao que tudo indica, bons ventos têm soprado ao nosso favor, quando neste momento o ensino e a aprendizagem da LE têm sido amplamente discutidos nos meios acadêmicos. Consequentemente, políticas têm sido implementadas, apontando para o reconhecimento da relevância desse processo, como a adoção do livro didático de LE nas escolas públicas, e a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que torna o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória, no ensino médio.

Mas o caminho é longo e muito ainda há a ser feito. E para continuar esta empreitada, deve-se começar derrubando esta visão de incapacidade total para pensar e aprender uma LE em

que tem sido envolvido o estudante das escolas públicas. Tal incapacidade, atribuída aos estudantes, é de caráter ideológico, e, parece, permeia todo o sistema educacional público.

Reconheço também a necessidade de que se revitalize a profissão do educador linguístico, contemplando este profissional com boa formação, salários dignos e recursos que possibilitem uma aprendizagem significativa, que prepare para a vida social, para a cidadania.

Por fim, posso dizer que os objetivos deste trabalho acadêmico foram alcançados e acredito ter cumprido o papel social da pesquisa que é justamente contribuir no sentido de conhecer uma dada realidade para projetar mudanças, intervindo, buscando alternativas para uma história que vai sendo construída coletivamente.

Concluo chamando atenção para o fato de que este trabalho não deve, em hipótese alguma, ser generalizado. Pois cada contexto tem as suas peculiaridades, assim como ele não representa palavra final quanto ao tema em questão. Mas que o tema continue sendo explorado, debatido, a fim de se alcançar o patamar tão merecido pelo ensino das LE. Tenho esperança de que bons tempos estão chegando e que definitivamente as aulas de LE terão o seu lugar ao sol. Oxalá!

## REFERÊNCIAS

- ADASKOU, K.; BRITTEN, D.; FASHI, B. Design Decisions on the cultural content of a Secondary English Course for Marrocco. *ELT journal*, v. 44, n.1, p. 3-10, 1990.
- ADOLPHS, S. "I don't think I should learn all this". A longitudinal view of attitudes towards "native speaker" English. In: GNUTZMANN, C.; INTEMANN, F. (Ed.) *The Globalization of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Língua além de cultura ou além da cultura/língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUNB, 2002, p.210-215.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Martins Fontes. (19?)
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANJOS, F. A. dos; SIQUEIRA, D. S. P. O ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu bom funcionamento. In: Revista *Muitas Vozes*. v.1, n.1, p. 127-149. Paraná: UFGP, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>>. Acesso em 27: jul. 2013.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS; S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p.145-174
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. In: *Calidoscópio*, v. 5, n.1, p. 5-14, jan/abr. 2007.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Orgs.). *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p.13-84.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Línguas (im) possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. *In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes, 2006. p.65-85.

BASTOS, Herzila Maria de Lima. Identidade Cultural e o ensino de línguas modernas no Brasil. *In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). Ensinode língua inglesa: reflexões e experiências.* Campinas, SP: Pontes, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. P. de. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *In: Revista Moara, Belém. N. 26. p. 149-162. Ago. Dez. 2006.*

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador.* Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). A motivação do aluno. Contribuição da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. *In: BROWN, R. (Ed.). Knowledge, education and social change: Papers in the sociology of education.* London, UK: TavistockPublicationsLtd., 1973, p.71-112.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.* Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Orientações Curriculares para o Ensino Médio.V.1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRUN, M. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. *In: Sitientibus.* Feira de Santana (BA): UEFS, Jul/Dez 2003.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *In: Trabalhos em linguística aplicada.* n. 23, 1994. p.55-69.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços. *In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.* Campinas, SP: Pontes, 2011, p.17-44.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. *In: CELANI, M. A. A. (Orgs.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.19-35.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.123-143.

CONTIN, A. O ensino de LE (inglês) na escola pública: uma perspectiva sociointeracionista das formas de interpelação do professor. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p.53-64.

COUTO, M. Três fantasmas mudos para um orador luso-afônico. In: VALENTE, A. *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2009, p.11-22.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. In: *Calidoscópico*, v. 5, n.1, jan/abr. 2007, p.5-14.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. USA: Cambridge universitypress, 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008, p.19-54.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DEMO, P. *Educação científica*. In: Senac. Rio de Janeiro, v. 36, n.1. Jan/abr. 2010.

DEWEY, J. *Howwethink*.Lexington, MA: D.C Heath, 1993.

DICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA.GEIGER, P. (Org).Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A.*Ensino de língua inglesa*. São Paulo: HeinleCengage Learning, 2010.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.161-174.

FANTINI, E. A. *A central concern: developing intercultural competence*. Disponível em: <<http://mail.mailig.ig.com.br/mail/?ui=2&ik=f5ec20b144&view=att&th=12f1df318c46...>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, A. C. *Análise do Discurso: Reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDÉZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. *Estratégias motivacionais para aulas de espanhol*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FIGUEIREDO, S. E. A. Atitudes de estudantes brasileiros diante de falantes de inglês de alemão, espanhol, francês, inglês e português. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE; M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.167-194.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*. v.4, n.1. Disponível em <<http://10.1080/19313150903500978>>. Acesso em: 04abr.2011.

FREIDRICH, P. English in Argentina: attitudes of MBA students. *World Englishes*, vol. 19, no. 2, p.173-184.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1959.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, 1985.

GILES, H.; BILLINGS, C. A. Assessing language attitudes: speaker evaluation studies. In: DAVIES, Alan. et al. *The handbook of applied linguistics*. Blackwell publishing, 2004. p. 187-209.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. The British Council. London: The EnglishCompany (UK) Ltda, 2004.

GUILHERME, M. Mobility, diversity and intercultural dialogue in the cosmopolitan age. *In: GUILHERME, M.; GLASSER, E.; MENDEZ-GARCIA, M. Del C. (Orgs.). The Intercultural Dynamics of Multicultural Working*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010, p1-17.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso da recompensas em sala de aula. *In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JACOB, L. K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. *In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Pesquisas em linguística aplicada. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Unesp, 2004.

JENKINS, J. *The phonology of English as a international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, 2009. p.200-207.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In: LIMA, D. C. de. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-168.

KARAHAN, F. *Language attitudes of Turkish students toward the English language and its usage in Turkish context*. 2007. Disponível em: <<http://jas.cankaya.edu.tr/gecmisYayinlar/jas7/07-FIRDEVSKARAHAN.pdf>>. Acesso em: 18ago.2011.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. *Appropriate pedagogy. ELT journal*. Oxford university press, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.129-148

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. *In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.7-11.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.12-26.



LEFFA, V. J. O professor de língua estrangeira, do corpo mole ao corpo dócil. *In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.).* *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/pontes, 2005, p. 203-218.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. *In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.).* *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p.10-25.

LEFFA, V. J. Pra que estudar Inglês profe?: autoexclusão em língua estrangeira. São Paulo: *Claritas*. Maio de 2007. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto\\_exclusão\\_le.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusão_le.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 11.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. *In: LIMA, D. C. de (Org.).* *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-190.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In: LIMA, D. C. de (Org.).* *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p.15-31.

LIMA, D. C. de. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In: LIMA, D. C. de (Org.).* *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-190.

LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIU, M. *Chinese student's motivation to learn English at the tertiary level*. 2007. Disponível em: <[http://www.asian-afljournal.com/March\\_07\\_ml.php](http://www.asian-afljournal.com/March_07_ml.php)>. Acesso em 19 jul. 2011.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. SUMMERS, D. 5th edition. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2006.

MACNAMARA, J. Attitudes and learning a second language. *In: R. W. Shuy and R. W. Fasold (orgs.).* *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1973.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal*, v.79, n.3, p. 372-386, 1995.

MATSUDA, A. The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, Vol. 21, No. 3, p.436-440

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. *In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da.* *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes, 2007, p.119-139.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”, um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In: oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996a. p.37-61.

MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. *In: oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996b. p.63-79.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org). Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.85-107.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteiras: ideologia lingüísticas para tempos híbridos. *In: DELTA*, 2008. p.2309-340.

MOTTA. F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500004> Acesso em 29 ago. 2011.

OLIVEIRA, M. F. P. D. de. O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de língua no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UNB), 2006.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. *In: LIMA, D. C. de. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.21-31.

OLIVEIRA, A. P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. *In: LIMA, D. C. de (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. SP: Pontes, 2000.

PACHECO, M. M.; AMORIM, S. S. Percurso histórico do ensino de inglês no Brasil - A abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi. *Cadernos do CNLF (UERJ)*, v. XI, n.10, Rio de Janeiro, 2007, p.108-122.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005a, p.135-153.

PAIVA, V. L. M. O. *Projeto AMFALE*: aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG, 2005b. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/nosprofessores.htm>>. Acesso em: 23 dez.2010.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.33-46.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.31-38.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classroom. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. *The social politics of English language teaching*. (Eds). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.55-79.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, v.58, n. 2, Oxford University Press, April, 2004, p.111-117.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.39-46.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. da. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p.21-24.

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

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. *In: CELANI, M. A. A. (Org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.149-160.

RIBEIRO, J. U. *Viva o Povo Brasileiro.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RIBEIRO, MM. S. *Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno.* Campinas: Universidade estadual de Campinas, 2006.

RICHARDS, J. C. O ensino comunicativo das línguas estrangeiras. *Portfólio SBS 13.* São Paulo: Ed. SBS, 2003.

RITZER, G. *The macdonaldization of society.* Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *In: SILVA, K. A. da. Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas.* Campinas, SP: Pontes, 2010, p.53-79.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. *Revista Entretextos*, v.8, 2008, p.150-160.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. *In: LIMA, D. C. de. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.125-139.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: Uma meta alcançável? *In: LIMA, D. C. de (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.13-20.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n .4, October 2005, p.339-341.

SEIDLHOFER, B. *English as a lingua franca.* Oxford university press, 2005. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>>. p. 339-341. Acesso em: 18 jan.2012.

SEIDLHOFER, B. Introducing English as a lingua franca (ELF): precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*, n. 3, 2008. p. 25-36. Disponível em:<

<http://ressouces-cla.univ-fcomte.fr/gerflent/Europe3/hulmbauer.pdf>>. Acesso em: 18jan.2012.

SELBACH, S. et al. *Língua estrangeirae didática*. Petrópoles: Vozes, 2010.

SHIN, H. Rethinking TESOL from a SOL's perspective: indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Criticalinquiry in languageludies*: an international journal, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *In: Revista Inventário*, v. 4. Julho/2005. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em 12 set. 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional*: por uma pedagogia intercultural crítica. Tese de doutorado. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? *In: LIMA, D. C. de (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p.79-92.

SIREGAR, F. L. The language attitudes of students of English literature and D3 English at Maranatha Christian University toward American English, British English and Englishes in Southeast Asia, and their various contexts of use in Indonesia. *Philippine ESL journal*, v. 4, 2010.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.

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

TOMALIN, B.; STERNPLESKI, S. Introduction, *in: Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 5-9.

TOSTA, A. L. de A. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. *In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010.

UR, P. *English as a lingua franca presentation*. Disponível em: <[http://www.powershow.com/view/a8348MDZiM/ENGLISH\\_AS\\_A\\_LINGUA\\_FRANCA\\_flash\\_ppt\\_presentation](http://www.powershow.com/view/a8348MDZiM/ENGLISH_AS_A_LINGUA_FRANCA_flash_ppt_presentation)>. Acesso em : 12 ago. 2012.

YU, Y. *Attitudes of learners toward English: a case of chinese college students*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Ohio, 2010. Disponível em: <<http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Yu%20Yang.pdf?osu1283303545>>. Acesso em: 11 set.2011.

YEE, M.; YOUNG, C. Macao student's attitudes toward English: a post-1999 survey. *World English*. v. 25. No 3, 2006, p. 479-490.

VAEZI, Z. Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *Iranian journal of languages studies*.v.3, 2009, p. 79-104.

Van LIER, L. *The classroom and language learner*. London: Longman, 1988.

VENTURA, M. Yes, nós também falamos inglês. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 23 abr.1989. Domingo. p. 34-39.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. *World Englishes*, v.16, no.1, p.135-146, 1997.

WOLCOT, H. F. Ethnographic research in education. *In: JAEGER, R. M. Complementary methods for research in education*. Aera, 1988. p. 187-211.

WOLFSON, N. *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Newbury House Publishers: New York, NY. 1989.

WU MAN-FAT, M. *An exploration of the role of integrative motivation in the achievement of English language learners in Hong Kong*. *Karen's linguistics Issues*, 2004.  
Disponível: <<http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivationhk>>. Acesso em: 13 ago.2011.

## ANEXOS

## AMOSTRAS DO QUESTIONÁRIO

Para que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos? Um estudo sobre atitudes do aluno da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE.

Questionário para os alunos

Caro aluno,

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível o questionário abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que analisará as atitudes do alunado em relação à aprendizagem da língua inglesa na nossa escola.

Unidade escolar: América Mineira Monte de Santana Sebastião

Série: 3<sup>o</sup> Turma: 06 Turno: matutino

1) Você gosta da língua inglesa?

- Sim  Não  Nunca pensei sobre isso

2) O que você acha da língua inglesa:

- uma língua interessante  
 acho mais bonita que a língua portuguesa  
 prefiro a minha língua  
 não gosto muito do inglês  
 não tenho nenhuma opinião a respeito  
 outro: \_\_\_\_\_

3) Você acha que é importante aprender inglês nos tempos atuais?

- Não  Depende  Sim

4) Como acontece o seu contato com a língua inglesa?

- Escola  Internet  Filmes  Curso de línguas  
 TV paga  Lan House  Vídeo games  Não tenho contato  
 ler  passar no vestibular  
 ter acesso a outras culturas  fazer amigos pelo mundo  
 viagens  fazer  
 para adquirir conhecimento  para obter empregos melhores  
 para vida  outros \_\_\_\_\_

6) Você se sente motivado para aprender inglês na sua escola? Sim? Não? Por que?

Sim! Se eu quiser vou continuar em português e por isso não vou aprender inglês

7) O que lhe motiva a aprender inglês?

- tirar boas notas.  
 saber que posso conhecer outras pessoas.  
 saber que posso agradecer meus pais, professores.  
 pensar que posso ter um emprego melhor.  
 outros: \_\_\_\_\_

8) O que você acha das suas aulas de inglês na sua escola regular?

- excelentes  interessantes  regulares  entediantes  não gosto de inglês

9) O que você gosta nas suas aulas de inglês? E o que você NÃO GOSTA?

o modo de ensinar e aprender em português e em inglês mas interessante quando a aula acaba!

10) Complete a seguinte frase: A língua inglesa...

- não é importante porque eu não tenho com quem falar.  
 é muito importante por ser uma língua falada em diversas partes do mundo, por pessoas de diferentes nacionalidades.  
 é legal para entender filmes sem legenda, vídeo games, etc.  
 é importante para o meu futuro profissional.

12) Por conta de seu alcance global e sua importância no mundo atual, muitas pessoas consideram o inglês "superior" ao português. O que você acha?

- concordo  discordo  não sei  
 acho estranho.  acho bonito.  acho feio.  
 acho chato.  não se interessa.

14) Para você, aprender inglês...

- é algo prazeroso.
- é símbolo de status.
- é desinteressante.
- é improdutivo.
- é terrível.

15) Quanto ao aprendizado da língua inglesa, você acha que:

- devemos falar igual a um nativo de inglês.
- devemos nos preocupar com a comunicação.
- devemos falar com sotaque brasileiro.
- \_\_\_\_\_

16) Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?

- francês
- espanhol
- italiano
- inglês
- chinês
- outra língua

17) Que visão você tem de uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e que, portanto, tem o inglês como língua nativa?

- São superiores a mim, porque nasceram em países desenvolvidos.
- São pessoas com identidades culturais diferentes da minha, mas não superiores a mim.
- São inferiores a mim.

18) Como você aprende inglês melhor?

- lendo textos, diálogos, etc.
- estudando a gramática da língua inglesa.
- lendo e praticando diálogos com um colega.
- escrevendo e memorizando vocabulário.
- ouvindo e repetindo CDs de diálogos, música, etc.

19) Você tem a atitude de estudar inglês em casa, sem o auxílio do professor?

- Sim
- não
- às vezes
- nunca

20) Você acha que aprender a língua inglesa e ter acesso às culturas de língua inglesa (como a americana e britânica) pode afetar a sua identidade brasileira?

- Sim, pois o contato com a língua e a cultura estrangeira podem mudar as minhas formas de ser.
- Não, pois respeito as identidades dos falantes do inglês, mas valorizo a minha, o meu jeito de ser, de me comportar.
- Não tenho uma opinião formada sobre a questão.

21) Você gosta e acha interessante ver as pessoas conversando em inglês? Sim? Não? Por que?

*Sim, por que é uma língua que admiro muito*

22) Você acha que estudar inglês é importante para o desenvolvimento do Brasil?

- concordo
- discordo
- concordo em parte

23) O que você acha da seguinte frase: "Para que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?"

- concordo
- discordo

24) O que você acha da seguinte frase: "Inglês é uma disciplina que não reprova ninguém".

- concordo
- discordo

25) O que você acha da seguinte frase: "Qualquer um pode ensinar inglês".

- concordo
- discordo

26) O que você acha da seguinte frase "Não estudo inglês, pois acho impossível aprendê-lo na escola pública".

- concordo
- discordo



"Para que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?": Um estudo sobre atitudes do aluno da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE.

**Questionário para os alunos**

Caro aluno,

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível o questionário abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que analisará as atitudes do alunado em relação à aprendizagem da língua inglesa na nossa escola.

Unidade escolar: Colégio Estadual de Celso

Série: 2º Turma: D Turno: Matutino Idade: 21

1) Você gosta da língua inglesa?

- Sim
- Não
- Nunca pensei sobre isso

2) O que você acha da língua inglesa:

- uma língua interessante
- acho mais bonita que a língua portuguesa
- prefiro a minha língua
- não gosto muito do inglês
- não tenho nenhuma opinião a respeito
- outro: \_\_\_\_\_

3) Você acha que é importante aprender inglês nos tempos atuais?

- Não
- Depende
- Sim

4) Como acontece o seu contato com a língua inglesa?

- Escola
- Internet
- Filmes
- TV paga
- Lan House
- Vídeo games
- Não tenho contato

5) Para que você considera relevante estudar inglês atualmente?

- ler
- ter acesso a outras culturas
- viagens
- para adquirir conhecimento
- para vida
- passar no vestibular
- fazer amigos pelo mundo
- fazer
- para obter empregos melhores
- outros

6) Você se sente motivado para aprender inglês na sua escola? Sim? Não? Por que?

Não pois não tenho a melhor condição para aprender inglês

7) O que lhe motiva a aprender inglês?

- tirar boas notas.
- saber que posso conhecer outras pessoas.
- saber que posso agradecer meus pais, professores.
- pensar que posso ter um emprego melhor.
- outros: \_\_\_\_\_

8) O que você acha das suas aulas de inglês na sua escola regular?

- excelentes
- interessantes
- regulares
- entediante
- não gosto de inglês

9) O que você gosta nas suas aulas de inglês? E o que você NÃO GOSTA?

Gosto quando o professor apresenta alguma coisa que é diferente e interessante  
Não gosto quando ele fala e não complementa as ideias

10) Complete a seguinte frase: A língua inglesa...

- não é importante porque eu não tenho com quem falar.
- é muito importante por ser uma língua falada em diversas partes do mundo, por pessoas de diferentes nacionalidades.
- é legal para entender filmes sem legenda, vídeo games, etc.
- é importante para o meu futuro profissional.
- \_\_\_\_\_

12) Por conta de seu alcance global e sua importância no mundo atual, muitas pessoas consideram o inglês "superior" ao português. O que você acha?

- concordo
- não sei.
- discordo
- acho estranho.
- acho bonito.
- acho charrmoso.
- não se interessa.
- acho feio.

14) Para você, aprender inglês...

- ( ) é algo prazeroso.  
 ( ) é símbolo de status.  
 (X) é desconfortável.  
 ( ) é improdutivo.  
 ( ) é terrível.

15) Quanto ao aprendizado da língua inglesa, você acha que:

- ( ) devemos falar igual a um nativo de inglês.  
 (X) devemos nos preocupar com a comunicação.  
 ( ) devemos falar com sotaque brasileiro.  
 ( ) \_\_\_\_\_

16) Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?

- ( ) francês (X) espanhol ( ) italiano ( ) chinês ( ) outra língua

17) Que visão você tem de uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e que, portanto, tem o inglês como língua nativa?

- ( ) São superiores a mim, porque nasceram em países desenvolvidos.  
 (X) São pessoas com identidades culturais diferentes da minha, mas não superiores a mim.  
 ( ) São inferiores a mim.

18) Como você aprende inglês melhor?

- ( ) lendo textos, diálogos, etc.  
 ( ) estudando a gramática da língua inglesa.  
 (X) lendo e praticando diálogos com um colega.  
 ( ) escrevendo e memorizando vocabulário.  
 ( ) ouvindo e repetindo CDs de diálogos, música, etc.

19) Você tem a atitude de estudar inglês em casa, sem o auxílio do professor?

- ( ) Sim ( ) não (X) às vezes ( ) nunca

20) Você acha que aprender a língua inglesa e ter acesso às culturas de língua inglesa como a americana e britânica pode afetar a sua identidade brasileira?

- ( ) Sim, pois o contato com a língua e a cultura estrangeira podem mudar as minhas formas de ser.  
 ( ) Não, pois respeito as identidades dos falantes do inglês, mas valorizo a minha, o meu jeito de ser, de me comportar.  
 (X) Não tenho uma opinião formada sobre a questão.

21) Você gosta e acha interessante ver as pessoas conversando em inglês? Sim? Não? Por que?

Não pelo meu convívio cotidiano.  
 Minha mãe nunca me fez compreender o idioma.

22) Você acha que estudar inglês é importante para o desenvolvimento do Brasil?

- ( ) concordo ( ) discordo (X) concordo em parte

23) O que você acha da seguinte frase: "Para que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?"

- ( ) concordo (X) discordo

24) O que você acha da seguinte frase: "Inglês é uma disciplina que não reprova ninguém".

- ( ) concordo (X) discordo

25) O que você acha da seguinte frase: "Qualquer um pode ensinar inglês".

- (X) concordo ( ) discordo

26) O que você acha da seguinte frase "Não estudo inglês, pois acho impossível aprendê-lo na escola pública".

- ( ) concordo (X) discordo



A alguma diz: "de que parte".  
 O professor explica no quadro a estrutura.  
 A maioria dos alunos copia. Uma aluna e  
 um aluno tentados me pede copiar em inglês.  
 O professor copia no quadro o exercício, e lá tem  
 umas pedras me mandei da mesma conversa me  
 pendo da pele. Uma dos alunos conversa o  
 professor para uma parte em português. E lá  
 diz que não, porque vai a um momento.  
 Ele diz: "vamos no momento". Ele diz:  
 "Agora vamos lá, vai a parte, se pode  
 não conversamos?". Ele diz: "não". Um aluno,  
 ao meu lado, canta. Um outro relata. Eles  
 tem discussões sobre a parte das palavras para  
 me quando prefiram ao professor. O professor  
 volta a explicar sobre o papel das palavras lá,  
 me mandei um F e PE. O professor explica: "alguma  
 aqui conhece lites?". Ela já tem estado:  
 o professor diz: "é 'old'". Todos os alunos  
 copiam estas respostas, enquanto o professor fala.  
 O professor diz: "é 'old' e 'part'". Tem algum parte  
 aqui? Uma dos alunos diz: "ela aqui, 'aportar'  
 do para uma outra aluna. Um aluno diz  
 me pendo da pele. Um outro do 'um tempo'  
 me pendo dele e ele responde. Uma dos alunos  
 diz: "anda tem que ensinar". E 'partido', pa

②

que in que parte. Um outro diz: "partido",  
 quem está aqui. Enquanto o professor explica  
 algum conversamos. O professor diz: "STEF PIG"  
 tripe estante e o plural e 'SHELLES'. Já me  
 meo para mim mesmo conversamos. O professor  
 diz: "part e o que?". Alguém diz: "e 'long'".  
 O professor diz: "não, se não vai". "Mas vejo  
 mais as palavras". Um aluno diz: "veja aqui  
 em que parte comprei". Um outro aluno  
 lembra e vai da pele. O professor explica:  
 "vai pra onde Togo?". Ela volta a explicar  
 o exercício. Uma dos alunos diz: "vai estudar".  
 Togo, pra que Togo em inglês?". Togo responde:  
 "meio?". Pra quê?". Um aluno do meu lado diz:  
 "Já não, depois lá me tem um vídeo. Ele começa  
 a contar a história. Eles têm. Uma outra aluna  
 pergunta: "programa, e de onde no tem uma outra  
 aqui né?". Ela não responde. Ela explica  
 nome de novo pra toda colocada no quadro.  
 Ela volta para uma dos alunos e diz: "veja?  
 entender? não pra tem mais originalidade?".  
 A alguma responde: "aluna lá". Ela continua  
 falando. O professor pergunta: "mas, pra que  
 entender? ou não de plural? Uma aluna  
 responde: "é bom, pra quê?". O professor diz: "tem  
 pra quando vai vai aprender o plural simples,

Uma outra sig: "deixa receptor" e a mesma sig  
 mesma base construa. O proprio sig: "que  
 que esta com a sig de deixa receptor?  
 O proprio responde apontando para duas  
 adunas. A primeira construa. O proprio  
 para aduna: "vamos construir aqui!"  
 O aluno se move para, escreve algo na  
 parte dos pés. Et construa com o colega  
 do lado. Um outro próximo a ele jogo o  
 mesmo. O proprio escreve alguns verbos,  
 Tudo no quadro. A primeira construa.  
 O proprio sig: escreva "VAV e honra e  
 o sinal e' MEN. A medida que um plano  
 finalizado, ele vai escrevendo. Um dos alunos  
 diz "OK e' o que me chama, proprio?" O proprio  
 não responde e' vai e o sinal e' "OKEN".  
 Uma das outras sig: "vivo aqui e' logo de  
 ordinario e' ? Uma outra sig: "como e'  
 pedro em inglês?" Uma outra sig: "ohi lite"  
 Ela escreve "OK, gente!" sig o proprio. "Sei que  
 preciso que para autorizados mas preciso uma  
 primeira proprio? A primeira construa. O  
 proprio pede "tudo e que eles repletam  
 depois dell os autorizados e o meu receptor  
 para no quadro. O proprio escreve sig  
 "o que me chama (self parte) Uma outra

sig: "tudo" e "ML" "gente"? Uma outra sig  
 depois. Ela volta a primeira os autorizados  
 e o proprio. Ela não quer a primeira  
 sig que a primeira de "pepe" e "Se  
 outra primeira. Uma outra sig: "proprio  
 p: "tu e' proprio?" Oh gente, eu vou jogar  
 e chamando sig o proprio. O proprio  
 tinha jogo a chamada. A primeira  
 construa, não. O proprio interveio  
 e chamou para repletar no dia e  
 assim e' de uma outra que foi antes.  
 O proprio completa a chamada e sig "me  
 porque não tem autorizados em em amado  
 para por aqui"

A01A4

PESQUISA ETNOGRÁFICA  
Observação das aulas

Unidade de ensino: Religão Estadual da Caldeira

Prof: Muellet Série: 2º Turma: E Data da Observação: 06/09/14

São 13 horas e 30 minutos. A primeira aula na  
pela. Os alunos são dirigidos. A professora pergunta:  
"produziram o Texto?" Uma dos alunos diz: "a  
professora pediu para traduzir?". A professora diz  
"maneira" Ele então vai ao quadro e escreve:  
"Tradução para nota", "com base na Tradução do  
Texto responde". Ela coloca algumas perguntas no fim  
da aula. Há mais alunos na sala. Todos estão copiando e  
fornecendo na frente da sala, copiam e escrevem  
para. Uma dos alunos pergunta se a atividade  
é individual. Um dos alunos responde no meio  
da sala depois dele tem um ponto no ouvido.  
Um dos alunos diz: "é fácil copiar". Há mais alguns  
outros diz: "que fácil, depois foi mesmo fácil".  
meu com o nome. Todos copiam. Há mais alguns  
me e mais enquanto copiam. Continuam a falar  
do ouvido. Ela está falando com poucos.

Há mais alguns alunos no quadro e outros na sala.

A maioria dos alunos não participou da aula. Alguns copiaram a atividade.

Eles estão em silêncio copiam. Há mais alguns, eles estão em silêncio. Um deles volta,  
diz que o caderno está lá entendeu. Ele vai  
para o programa de a atividade dele para ele  
diz que não há para ele o mesmo. Relataram  
de trabalhar da atividade. A professora diz  
que não há mais perguntas. Eles estão em silêncio,  
copiando. Há dos alunos dirigidos, eles continuam.  
Um dos alunos pergunta se para a professora  
diz que não há mais perguntas. A professora  
diz "no, não há mais perguntas". Uma dos alunos, o texto  
de na frente da sala, tem dúvida sobre a  
página de uma das palavras no quadro e  
pergunta à professora. O aluno que estava em  
silêncio diz para ele, bem na metade da sala, continuam  
copiando, um deles tem dúvida sobre uma palavra  
no quadro. A professora tem alguns textos e para  
a distribuição, ele diz que é a tradução para.  
copiam. A parte dele em silêncio. Uma dos alunos  
diz "mas copiar mais fácil". "Fazem uma parte  
de 5 minutos". "Fazem uma parte" e  
o programa acontece "é tudo uma coisa" e  
manda. São 14 horas e para a todos estão copiando  
do. A dupla do meio está lendo e traduzindo  
dados para o programa e eles discutem sobre o texto.

há mais alguns alunos no quadro e outros na sala.

Algun dels pe' etles programava a executar  
 el seu caminament. Un dels perrats a programava  
 el i se' pone capis e guardado pats no guardo.  
 Els dia que min que oli etc a l'espera de  
 gualtes 3. Un dels dia "no te, se'pel, via".  
 Unes dos altres dia: programa explica que  
 alguna dia "A programa explica, tals els  
 programando a l'activitat. Fentem ague que  
 el, que se' que era una totalment, ataca  
 mutador en d'espera. Unes dos altres  
 perrats a programa a repetit se una  
 dia perrats no guardo. A programava l'espera.  
 Els perrats dels altres pelava a l'programa  
 dia "et e' comen". Una altres dia, comen.  
 A programava una pels rotes e un ajustando  
 en d'espera. Dos altres, no make perrats  
 comenem sobre clip se calien. Aque perrats  
 comenem. Un, dos altres cloma e programa  
 els omi etc a d'espera. Els perrats dels d'espera  
 e dia "tes tem que comen d'espera".  
 A programava permanet a d'espera en d'espera.  
 Algun comenem para t'espera que mas d'espera  
 Al'es d'espera com a ole. Un dos altres  
 perrats programava o que e d'espera? Aque se'ne  
 l'espera, se' mas se' o que e d'espera. A  
 programava dia e una energia.

A programava pels dos vegs etc  
 d'espera, comenem "JOSE, FAT, e un perrats  
 a l'espera con d'espera. Algun una d'espera  
 una dos altres etc con o TEXT d'espera  
 anomenado. A programava e d'espera e perrats  
 perquè o text etc d'espera. Els dos etc  
 explica que mas comen comen. Algun d'espera  
 comenem para. A programava dia: "d'espera  
 para", per comen de para. Un d'espera dia "que  
 para programava?"  
 Els d'espera comenem. Un d'espera e  
 para e dia "programa, no una para a l'espera"  
 mas "un altres dia: "Fading in etc". Para  
 para, vege que els d'espera d'espera en d'espera  
 a programava 50s 14 para e 50 minutos, o  
 una para, a programava para e para en  
 d'espera. Els un para con para. A programava  
 para de d'espera.

Resistencia  
 a la para  
 a la para  
 a la para