



**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) 3283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS**

Tese de Doutorado em Língua e Cultura

**“PASSEI O SEMESTRE TODO ESTUDANDO O VERBO *TO BE*”:  
ATITUDES, (DES)MOTIVAÇÃO E ORIENTAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS  
DE ALGUNS BACHARELANDOS EM SAÚDE DA UFRB**

Salvador

2018

**FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS**

**“PASSEI O SEMESTRE TODO ESTUDANDO O VERBO *TO BE*”:  
ATTITUDES, (DES)MOTIVAÇÃO E ORIENTAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS  
DE ALGUNS BACHARELANDOS EM SAÚDE DA UFRB.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para aquisição do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Salvador

2018

Almeida dos Anjos, Flávius

"Passei o semestre todo estudando o verbo *to be*": atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados em saúde da UFRB. / Flávius Almeida dos Anjos. -- Salvador, 2018.

253 f.: il

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl.

Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) --  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2018.

1. Atitudes. 2. Motivação. 3. Orientação. 4. Desmotivação. 5. Língua Inglesa.  
I. Chaves de Menezes Scheyerl, Profa. Dra. Denise. II. Título



**PPGLinC**  
Programa de Pós-Graduação  
em Língua e Cultura

UFBA - INSTITUTO DE LETRAS  
CONFERE COM O ORIGINAL  
Salvador, 04/09/18  
Ricardo G... ..  
Responsável

**ATA DE DEFESA DE TESE**

DOUTORANDO(A): **FLAVIUS ALMEIDA DOS ANJOS**

TÍTULO DA TESE: "PASSEI O SEMESTRE TODO ESTUDANDO O VERBO TO BE": ATITUDES, (DES)MOTIVAÇÃO E ORIENTAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS DE ALGUNS BACHARELANDOS DA UFRB

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas

DATA DA DEFESA: 04/09/2018

HORA: 9h

LOCAL: Sala de Defesas - ILUFBA

BANCA EXAMINADORA:

ASSINATURAS:

1. ORIENTADOR: DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL (UFBA/PPGLINC) *Denise Chaves de Menezes Scheyerl*
2. EXAMINADOR EXTERNO: DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA (UESB) *Diógenes C. de Lima*
3. EXAMINADOR EXTERNO: CRISTIANE MARIA CAMPELO LOPES L. DE SOUSA (UFBA/DLR) *Cristiane Lorde*
4. EXAMINADOR INTERNO: DENISE MARIA OLIVEIRA ZOGHBI (UFBA/PPGLINC) *Denise M. Oliveira Zoghbi*
5. EXAMINADOR EXTERNO: FELIPE KUPSKE (UFBA/DLG) *Felipe Kupske*

RESULTADO:

A BANCA EXAMINADORA, APÓS O EXAME DA TESE E ARGÜIÇÃO DO(A) CANDIDATO(A), DECIDIU PELA

- aprovação da Tese com distinção, por sua excepcional qualidade e extrema originalidade.
- aprovação da Tese.
- reprovação da Tese.
- reformulação da Tese, indicando o prazo de sessenta dias para apresentar a nova versão.

CONSIDERAÇÕES:

*Considerando a Tese e sua Apresentação Oral a Banca Examinadora concluiu após argüições que o trabalho foi aprovável porque discute uma temática relevante para os estudos dentro da Linguística Aplicada. Ressaltamos, ainda, que este estudo foi desenvolvido e finalizado antes do prazo previsto.*

AUTENTICAÇÃO DO(A) PRESIDENTE DA BANCA EXAMINADORA

4/09/2018 Denise Scheyerl

AUTENTICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

Flavio A. dos Anjos

## DEDICATÓRIA

**Vaulena Guedes Falcão**, pelo incentivo, compreensão e paciência em me aguardar, enquanto estive ausente para estudar, pesquisar e escrever esta tese.

**Rafael, Vinícius e Bernardo dos Anjos**, anjos que iluminam a minha vida e me inspiram a continuar a caminhada.

**Pedro Borges dos Anjos e Rafaela Almeida dos Anjos**, meus pais, pelo estímulo e confiança de sempre. Pelo nosso orgulho recíproco.

**Aos meus queridos alunos**, os que já foram, da educação básica e os que estão sendo, da educação superior, porque sem discência não há docência.

## AGRADECIMENTOS

Não penso como Kant e Rousseau, que acreditavam que a gratidão é uma dívida. Mas, estou convencido que ela é partilha, é dividir a felicidade. (CONTE-SPONVILLE, 2009). E nisso há um prazer disfarçado, nobre, que agrada tanto a quem dá, quanto a quem a recebe. Por isso, quero partilhar a minha felicidade e agradecer:

Àquela **Energia** superior, onipresente, onipotente que também me inspirou;

À Profa. Dra. **Denise Scheyerl**, querida orientadora, pela gentileza e atenção de sempre; confiança, dedicação e a paciência com um orientando ainda em início de caminhada;

À profa. Dra. **Fernanda Mota e ao prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira**, pelas sugestões coerentes para ampliar este estudo, durante a qualificação, me motivando a continuar;

À profa. Dra. **Márcia Paraquett**, pela compreensão, pelas trocas de conhecimento, nas aulas de Tópicos em Linguística Aplicada, que também me possibilitaram ampliar os aportes teóricos deste estudo;

A **Kelly Barros**, que conheci no mestrado, na UFBA, em 2011 e depois nos tornamos colegas de trabalho na UFRB, mas que logo se tornou uma amiga, por compartilhar as nossas angústias e também o nosso desejo de continuar neste ideal profissional e de vida;

Ao **Colegiado** do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por ter deferido meu pedido para a realização deste estudo;

À **Direção** do Centro de Ciências da Saúde pela atenção dispensada quando foram necessários documentos e autorização para iniciar esta pesquisa;

Aos **91 participantes** desta pesquisa, pela presteza, colaboração e coragem de terem dito o que pensam e sentem sobre os seus contextos de aprendizagem.

*[...] Language attitudes and beliefs are implicated in complex ways in the social judgments that speakers make about other speakers both within and outside their own social groups.*

(JENKINS, 2007, p. 77)

*Falo de uma nova atitude, mas a palavra deve ser pronunciada no plural, pois ela compõe um vasto conjunto de posturas, crenças, conceitos e preconceitos.*

(COUTO, 2009, p. 16)

## RESUMO

Esta tese foi elaborada ancorada nos paradigmas teóricos da Linguística Aplicada. Trata-se de um trabalho acadêmico que foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar e, por isso, está baseado em pressupostos teóricos da Psicologia Social, da Análise do Discurso e da Pedagogia Crítica. Esta pesquisa, de cunho etnográfico, realizada com 91 estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da UFRB, visou a investigar atitudes desses alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa. Para uma melhor compreensão do estudo, as atitudes foram categorizadas em três tipos: as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Além disso, a pesquisa possibilitou desvendar fatores que estão intimamente relacionados com as atitudes, tais como motivação, desmotivação, orientação, resistência. Ainda foi possível investigar as atitudes em relação a alguns sotaques de língua inglesa. Para a coleta dos dados foram utilizados três instrumentos: um questionário, uma entrevista e as observações de campo. Os dados analisados, numa perspectiva quantitativa e qualitativa, apontaram alto grau de atitudes positivas, bem como de orientação instrumental. Com base nos dados foi possível também elencar fatores geradores das atitudes positivas e negativas, específicos daquele contexto de pesquisa. Por conta disso, embora as informações contidas neste estudo representem atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa, elas não podem ser generalizadas. A relevância deste trabalho reside no fato de que ele pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa.

**PALAVRAS-CHAVES:** Atitudes, motivação, desmotivação, orientação, língua inglesa.



## ABSTRACT

This PhD dissertation was developed under the assumptions of Applied Linguistics. It is an academic work developed in an interdisciplinary perspective and, because of this, it was developed under the theoretical assumptions of Social Psychology, Discourse Analysis and Critical Pedagogy. This research, which has an ethnographic stamp, with 91 undergraduate students, from the Interdisciplinary Bachelorship in Health, at UFRB, intended to investigate their attitudes toward learning English. For a better understanding of this study, attitudes were categorized into three types: positive, negative and overvaluing ones toward the foreign language and culture. Besides that, the research made possible to clarify factors which are closely related with attitudes, such as motivation, demotivation, orientation, resistance. It was also possible to investigate attitudes toward some English accents. To collect the data, three instruments were used: a questionnaire, an interview and the notes of classroom observation. The data, analysed in a qualitative and quantitative perspective, pointed to high level of positive attitudes as well as instrumental orientation. Based on the data, it was also possible to catalog factors which generate positive, negative and overvaluing attitudes, specific of that research setting. Because of this, although the information of this study stands for attitudes related with the English language learning, they should not be generalized. The relevance of this research lies on the fact that it may contribute to the improvement of the quality of the English language learning process.

**KEYWORDS:** Attitudes, motivation, demotivation, orientation, English language.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a été développée, ancrée dans les paradigmes théoriques de la linguistique appliquée. C'est un travail académique qui a été développé à partir d'une perspective interdisciplinaire et qui, par conséquent, est basée sur des hypothèses théoriques de la psychologie sociale, de l'analyse du discours et de la pédagogie critique. Cette recherche ethnographique, réalisée avec 91 étudiants du baccalauréat en santé interdisciplinaire, UFRB, vise à enquêter sur leurs attitudes envers l'apprentissage de la langue anglaise. Pour une meilleure compréhension de cette étude, les attitudes ont été classées en trois types: positives, négatives et de surévaluation par rapport à la langue et à la culture étrangère. De plus, cette étude a permis de découvrir les facteurs étroitement liés à des attitudes telles que la motivation et la démotivation, l'orientation, la force et l'idéologie. Bien qu'il soit possible d'enquêter sur les attitudes à l'égard des accents anglais. Pour recueillir les données, il a été utilisé trois instruments: un questionnaire, une observation d'entrevue, et une étude de terrain. Les données analysées dans une perspective quantitative et qualitative ont montré un degré élevé d'attitudes positives et d'orientation instrumentale. D'après les données, il est également possible d'énumérer les facteurs de production dans le positif, les attitudes négatives, et le contexte de recherche spécifique. De ce fait, bien que les informations contenues dans cette étude représentent les attitudes envers l'apprentissage de la langue anglaise, elles ne peuvent pas être généralisées. La pertinence de ce travail réside dans le fait que cette recherche peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais.

**MOTS - CLÉS:** attitudes, motivation, démotivation, orientation, anglais.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Modelo motivacional elaborado por Gardner (1985)	Página 43
<b>Figura 2</b>	Modelo psicológico social de Gardner (1985)	Página 44
<b>Figura 3</b>	<i>Continuum</i> das atitudes positivas	Página 68
<b>Figura 4</b>	<i>Continuum</i> das atitudes negativas	Página 75
<b>Figura 5</b>	Panorama geral das atitudes	Página 87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Dados da pesquisa de Moita Lopes (1996) com professores de língua inglesa.	Página 49
<b>Tabela 2</b>	Dados da pesquisa de Yee e Yang (2006).	Página 53
<b>Tabela 3</b>	Dados da pesquisa de Ahmed (2015).	Página 62

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Componentes motivacionais para a aprendizagem de uma segunda língua elaborados por Dörnyei (1994).	Página 42
<b>Quadro 2</b>	Dados da pesquisa de Yang Yu (2010).	Página 54
<b>Quadro 3</b>	Dados da pesquisa de Vaezi (2009).	Página 55
<b>Quadro 4</b>	Discursos de atitudes negativas levantados por Leffa (2007).	Página 77
<b>Quadro 5</b>	Fatores desencadeadores de desmotivação e atitude negativa.	Página 141
<b>Quadro 6</b>	Fatores desencadeadores de motivação e atitude positiva.	Página 147
<b>Quadro 7</b>	Descrição dos áudios com sotaques do inglês.	Página 186
<b>Quadro 8</b>	A natureza das atitudes negativas e os participantes.	Página 190
<b>Quadro 9</b>	Fatores causadores de atitudes negativas e sugestões para extingui-las.	Página 205
<b>Quadro 10</b>	Triangulação dos dados da pesquisa	Página 197

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês americano.	Página 56
<b>Gráfico 2</b>	Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês britânico.	Página 57
<b>Gráfico 3</b>	Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês malaio.	Página 58
<b>Gráfico 4</b>	Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês cingapureano.	Página 58
<b>Gráfico 5</b>	Dados da pesquisa de Siregar sobre as atitudes dos participantes em relação ao inglês filipino.	Página 59
<b>Gráfico 6</b>	Grau dos docentes efetivos da UFRB em 09/2018.	Página 117
<b>Gráfico 7</b>	Corpo Discente do CCS em 2017	Página 118
<b>Gráfico 8</b>	Opinião dos alunos sobre se gostam ou não da LI	Página 125
<b>Gráfico 9</b>	Opinião dos alunos sobre a LI	Página 126
<b>Gráfico 10</b>	Opinião dos alunos sobre a aprendizagem da LI.	Página 127
<b>Gráfico 11</b>	Opinião dos alunos sobre a importância de se aprender inglês hoje.	Página 128
<b>Gráfico 12</b>	Opinião dos alunos sobre a relevância do aprendizado do inglês.	Página 129
<b>Gráfico 13</b>	A motivação dos alunos para aprender a LI.	Página 130
<b>Gráfico 14</b>	Opinião dos alunos sobre as aulas de língua inglesa no semestre passado.	Página 131
<b>Gráfico 15</b>	Opinião dos alunos sobre as aulas de LI no semestre atual.	Página 132
<b>Gráfico 16</b>	Opinião dos alunos sobre a questão "Pra que aprender inglês se não vou para os Estados Unidos?"	Página 133
<b>Gráfico 17</b>	Opinião dos alunos sobre a superioridade do inglês.	Página 134
<b>Gráfico 18</b>	Opinião dos alunos sobre o falante nativo de LI.	Página 135
<b>Gráfico 19</b>	Opinião dos alunos sobre o aprendizado da LI.	Página 137
<b>Gráfico 20</b>	Opinião dos alunos sobre os sotaques.	Página 138
<b>Gráfico 21</b>	Motivação e desmotivação dos aprendizes.	Página 152
<b>Gráfico 22</b>	Orientação dos aprendizes para aprender a LI.	Página 157
<b>Gráfico 23</b>	Participantes sinalizam com quem se comunicariam com maior facilidade.	Página 187
<b>Gráfico 24</b>	Participantes sinalizam com quais sotaques sentiriam dificuldade de se comunicar.	Página 189

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>A</b>	Aluno
<b>ELI</b>	Ensino de Língua Inglesa
<b>ILE</b>	Inglês como Língua Estrangeira
<b>ILF</b>	Inglês como Língua Franca
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UNICAMP</b>	Universidade de Campinas
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>BIS</b>	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
<b>NUVEM</b>	Núcleo de Estudos Interdisciplinares da UFRB

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1- (RE)COMEÇANDO A CAMINHADA</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO É IMPORTANTE, MAS ATITUDE É ESSENCIAL!</b>	<b>31</b>
2.1 AMPLIANDO AS BASES TEÓRICAS PARA A PESQUISA SOBRE ATITUDES	31
2.2 UM PANORAMA SOBRE AS ATITUDES NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES	47
2.3 ATITUDES POSITIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	63
2.4 RESISTÊNCIA, IDEOLOGIA, DESMOTIVAÇÃO E AUTOEXCLUSÃO: ROTA DAS ATITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	70
2.5 <i>I'LL SPEAK ENGLISH JUST LIKE AN AMERICAN</i> : ATITUDES DE SUPERVALORIZAÇÃO EM RELAÇÃO À LÍNGUA E À CULTURA ESTRANGEIRAS	79
<b>CAPÍTULO 3- <i>WHO AM I SPEAKING ENGLISH?</i> : ATITUDE E IDENTIDADE</b>	<b>89</b>
3.1 CONCEITUANDO IDENTIDADE	89
3.2 IDENTIDADE E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	91
3.3 AINDA SOU EU QUEM FALO: A IDENTIDADE DO APRENDIZ DE INGLÊS	96
<b>CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: Os paradigmas Qualitativo, Quantitativo e a Etnografia</b>	<b>99</b>
4.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA: OS PARADIGMAS QUALITATIVO E QUANTITATIVO	99
4.2 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA E O ETNÓGRAFO	105
4.3 ETNOGRAFIA CRÍTICA DE SALA DE AULA	108
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	110
<b>CAPÍTULO 5 – “PASSEI O SEMESTRE TODO ESTUDANDO O VERBO <i>TO BE</i>”</b>	<b>115</b>
5.1 O CONTEXTO DE PESQUISA, A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E O COMPONENTE LABORATÓRIO DE LÍNGUA INGLESA	116
5.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	124

5.3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO – Perguntas objetivas	125
5.4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO – Perguntas abertas	139
<b>5.5 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS</b>	<b>162</b>
5.5.1 As atitudes dos alunos no contexto da sala de aula de LI	163
5.5.2 A influência das atitudes negativas na aprendizagem	165
5.5.3 A relação entre atitudes e o ensino de enfoque global em detrimento do local	168
<b>5.6 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA LIVRE-NARRATIVA</b>	<b>172</b>
5.6.1 Posicionamento dos alunos em relação à língua inglesa	173
5.6.2 Sobre as atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras	175
5.6.3 A motivação dos alunos para aprender inglês na UFRB	178
5.6.4 A orientação dos alunos para aprender inglês	179
5.6.5 A desmotivação dos alunos para aprender inglês na UFRB	181
5.6.6 Atitudes em relação a alguns sotaques de língua inglesa	184
<b>5.7 DE VOLTA AO CONTEXTO DE PESQUISA: O QUE MUDOU, ENTÃO?</b>	<b>189</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>213</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>229</b>

## CAPÍTULO 1- (RE) COMEÇANDO A CAMINHADA

*I am preparing for a longer journey than any of these. I have lived many years, a life of many changes, and I have learned the blessing of ending our days in peace.*

(DEFOE, 1990, p. 38)

*[...] attitudes influence the success with which another language is acquired.*

(GARDNER, 1985, p. 6)

*O que é que nos separa desse futuro que todos queremos? Alguns acreditam que o que falta são os quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais projetos econômicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude. Se não mudarmos de atitude não conquistaremos uma condição melhor. Poderemos ter mais técnicos, mais hospitais, mais escolas, mas não seremos construtores de futuros.*

(COUTO, 2009, p. 16)

O título deste capítulo representa o reinício de uma trajetória de pesquisa, que encontra o seu autor um pouco mais experiente para fazer considerações sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa, que ainda suscitam reflexões. Incorpora-se a isso o fato de que (re)iniciar é sempre um momento novo, caminhos desconhecidos que precisam ser desbravados, explorados por outros vieses, porque há sempre algo a ser descortinado e que só com novas caminhadas será revelado. Sobre o que, de certa forma, encontrei conforto, na simplicidade das palavras finais de Defoe (1990), para sinalizar a perseverança de um pesquisador iniciante, almejando que tudo transcorra bem até a finalização de mais esse projeto de vida, considerando que, para mim, o doutorado é mais um desses projetos. Bem como, deixo evidente logo de início, a relevância da investigação proposta aqui, quando, faço minhas, as palavras de Gardner (1985), de que o sucesso na aquisição de uma outra língua é



substancialmente influenciado pelas atitudes, temática sobre a qual proponho correr o risco de fazer considerações consistentes, ancoradas em dados reais. Já a última citação, que abre este capítulo introdutório, do escritor e biólogo moçambicano Mia Couto, encerra o pensamento inicial, defendendo novas atitudes, sobretudo atitudes que possibilitem um novo rumo para as aulas de língua inglesa, cujos problemas explicarei, brevemente, nas próximas linhas, para que possamos ser construtores de futuros.

Este capítulo introdutório desta tese para o doutoramento em Língua e Cultura, na Universidade Federal da Bahia, cuja temática central são as atitudes dos aprendizes de língua inglesa, fugirá das formalidades<sup>1</sup>, que, em geral, são seguidas na academia, porque se apresenta de maneira linear, sem seções ou subseções. No entanto, as informações presentes aqui conduzirão o leitor, pontualmente, às mencionadas formalidades, de maneira coerente, através de um fluxo escrito que guiará a compreensão desta tese. Nas páginas que seguem serão delineadas a motivação, a justificativa, o problema e os objetivos para a condução deste trabalho acadêmico.

Esta tese versa sobre as atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa e, desse modo, estará alicerçada em áreas que possibilitam a compreensão das suas intersecções. Para iniciar esta reflexão, faço algumas considerações sobre a língua inglesa na contemporaneidade.

Uma das marcas mais preponderantes da contemporaneidade é, sem sombra de dúvidas, a velocidade com que as informações estão sendo acessadas em nível global. Com mais intensidade, os povos se visitam, as culturas se encontram, as identidades são redefinidas camaleonicamente. Vivemos num cenário notadamente marcado por questões de ordem tecnológica, que se superam quotidianamente, com novas descobertas e, são essas mesmas

---

<sup>1</sup> Agradeço imensamente a Denise Scheyerl pela orientação de romper barreiras acadêmicas que engessam os nossos textos. Tal iniciativa possibilitou um processo de desaprendizagem, uma indisciplina coerente com o fazer acadêmico, porque permite que a produção escrita transcorra naturalmente.

questões que têm possibilitado que “os diferentes povos que habitam a terra se encontrem cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57), se delineando como um fenômeno de mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. (SANTOS, 2008). Configura-se, assim, diante de nós, o fenômeno da globalização, o que para Kumaravadivelu (2012, p. 7, tradução minha), em perspectiva pós-colonial:

[...] tem resultado em contatos maiores entre povos de diferentes culturas, levando a uma melhor compreensão dos valores e visões de cada um e a uma solução mais firme para preservar e proteger a herança cultural e linguística de cada um<sup>2</sup>.

Ora, se o mundo contemporâneo está globalizado, a reboque desse fenômeno opera uma língua. Embora a globalização não tenha lançado o inglês, ela tem carregado essa língua como idioma de acesso profuso. (SCHMITZ, 2016). Desse modo, o inglês tem se consolidado como a língua franca global da contemporaneidade. O que, possivelmente, levou Le Breton (2005) a afirmar que a universalidade da difusão do inglês tem afetado todas as categorias humanas, inclusive as organizações terroristas. Por isso a posição alcançada por esse idioma é incontestável.

A expressividade dessa língua é constatada por mais de 1 bilhão e 350 milhões de falantes não-nativos que a usam diariamente, em contextos diversos, sendo o idioma nativo de quase meio bilhão de falantes. Há estimativas 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. Por isso, parece que Moita Lopes (2008) afirma que o inglês desfruta de um poder planetário que nenhuma outra língua experimentou.

Para Jenkins (2006), essa disseminação da língua inglesa tem pavimentado o caminho para reflexões em torno do que alguns autores têm

---

<sup>2</sup> Original: [...] has resulted in greater contacts between people of different cultures, leading to a better awareness of each other's values and visions, and to a firmer resolve to preserve and protect one's own linguistic and cultural heritage.

chamado de *'Englishes'* ou *'World Englishes'*, em reconhecimento ao crescente número de variedades desse idioma, para além das duas, comumente mencionadas como únicas versões globais – a americana e a britânica. Nessa perspectiva, Cogo (2012) acredita que o inglês como língua franca transcende as regiões, com características que o tornam local, mas que apresenta também características fluidas, transnacionais ou internacionais, num cenário, onde diferentes falantes de 'linguaculturas' (MENDES, 2011) estabelecem contato.

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. Já Crystal (2003), entende que uma língua pode ser considerada global quando desenvolve um papel especial reconhecido em cada país. A língua inglesa, que ora assume esse *status*, se coloca também como uma das alternativas de comunicação entre povos. Não é sem razão que 1/5 da população mundial falam esse idioma com algum grau de competência e outros 1/5 estão se apressando para aprendê-lo. (SUTTON, 2006). Essa projeção do inglês não é mero produto do acaso, o mundo também tem se articulado em inglês, o que impulsionou ainda mais a sua internacionalização e, conseqüentemente, a aprendizagem dessa língua em diversas partes do mundo.

Para Seidlhofer (2011), o inglês, neste século, não é apenas *uma* língua internacional, mas *a* língua internacional. A língua de Shakespeare tem se colocado como alternativa de comunicação global, através da qual o mundo e culturas diversas são acessadas, se obtêm sucesso profissional e prestígio social. Ao viajar pelo mundo, se desterritorializando, a língua inglesa fez adeptos, conseguiu emancipação e tem se desatrelado da imagem de que está apenas vinculada às supostas culturas hegemônicas, passando a servir a diversas nações na contemporaneidade. Nesse sentido, Cox e Assis-Peterson (2008) acentuam que a língua inglesa (LI), ao se desprender das suas origens, tem ganhado autonomia e está preparada para ser ressignificada e reentoadada por falantes de outras línguas, nas diversas práticas comunicativas mundo afora.

Os fluxos comunicacionais, aos quais Assis-Peterson e Cox (2007) fazem menção, têm possibilitado que a língua inglesa exerça influência direta nas relações políticas, econômicas, culturais, individuais e coletivas. A língua inglesa está num estágio em que cria novos modelos globais de riqueza e tem atuado em linhas sugestivas de direitos humanos e de cidadania. Essa língua tem, inclusive, redefinido identidades no plano nacional e individual. E como língua franca tem permitido a manutenção da identidade nacional do falante, até em termos de sotaque (GRADDOL, 2004), ao requisitar a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico e linguístico. (EL KADRI, GIMENEZ, 2013).

Essa língua tem sido fundamental para a compreensão das ações contemporâneas e o estabelecimento das relações interpessoais, em nível global e local, pois o mundo também tem se articulado através desse idioma, tendo em vista que diversas informações estão sendo veiculadas em língua inglesa no mundo todo, se configurando, hoje, como uma verdadeira língua internacional. (COGO, 2012). Nessa linha de raciocínio, ao falar sobre conceitos, implicações e uso do inglês, Cogo (2012, p. 97-98, tradução minha) destaca que:

Os encontros em inglês como língua franca, por exemplo, podem acontecer na *internet*, no *Facebook*, assim como num escritório em Beijing, numa palestra universitária em Amsterdam, numa barraca de mercado em Marrakesh, num bar em Milão e em um abrigo em São Paulo. O inglês como língua franca, então, é falado como uma língua de contato por falantes de diversas linguaculturas, onde tanto a comunidade de falantes e a localização podem ser mudadas e frequentemente não estão associadas com uma nação específica<sup>3</sup>.

Jenkins (2006), nessa linha de pensamento, destaca que a língua inglesa tem sido nativizada em muitos países do círculo externo, como a Índia, a

---

<sup>3</sup> **Original:** *ELF encounters, for example, can take place over the internet, on Facebook, as well as in an office in Beijing, a university lecture in Amsterdam, a market stall in Marrakesh, a bar in Milan, and a hostel in São Paulo. ELF, then, is spoken as a contact language by speakers from varying linguacultural backgrounds, where both the community of speakers and the location can be changing and are often not associated with a specific nation*

Nigéria, a Singapura, onde esse idioma exerce importantes papéis locais na vida diária dessas comunidades. Nesse sentido, o inglês tem se articulado como a língua da diplomacia, dos esportes, dos filmes, da publicidade, da mídia etc, porque se desterritorializou e se expandiu para além das fronteiras, fazendo parte dos mais de 10.000 jornais do mundo e de diversos jargões profissionais como a economia, a publicidade e a informática. (VENTURA, 1998). Além disso, essa língua tem transpassado profundamente a vida política, os negócios, a educação e a comunicação.

Essa inserção em diversas esferas da vida social tem impulsionado a aprendizagem da língua inglesa. Acredito que por conta disso, a legislação educacional brasileira coloca as línguas estrangeiras (LE) nos currículos escolares, em sua parte diversificada, de oferta obrigatória. Todavia, mesmo sendo de oferta obrigatória, esse ensino requer atenção especial, pois em muitos contextos “o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis”. (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10). Diante desse cenário, a educação linguística de língua estrangeira precisa urgentemente ser repensada, com vistas a acompanhar as demandas contemporâneas e possibilitar que aprendizes possam interferir e participar delas.

No Brasil, o ensino da língua inglesa não tem dado bons resultados. Nas escolas regulares brasileiras, os estudantes da educação básica passam em média sete anos estudando inglês. Mas deixam esse nível com a frustração de não conseguirem dominar essa língua, nem para a leitura nem para escrita, sobretudo a fala, já que “o fracasso fica estampado na mudez irretorquível do aluno<sup>4</sup>” (LEFFA, 2011, p. 17), contribuindo para a construção da noção equivocada de que, por exemplo, a escola pública é um lugar impossível de se aprender uma LE. Por isso, uma boa parcela dos estudantes, sobretudo os da

---

<sup>4</sup> Não só do aluno, mas também de muitos professores que ostentam um diploma de um conhecimento que não possuem, por não falarem a língua que lecionam, sem contar com os professores de outras áreas que lecionam a língua inglesa para cumprir a carga horária semanal exigida.

escola pública, chega à educação superior com a mesma dificuldade no tocante às quatro habilidades comunicativas. Muitos deles eles têm pouca ou nenhuma habilidade em língua inglesa.

Essa questão tem, há algum tempo, me preocupado, pois como educador linguístico, tendo no início da minha carreira sido professor efetivo da rede pública de ensino do estado da Bahia, em duas escolas, uma municipal e outra estadual, pude perceber, *in loco*, como o ensino/aprendizagem da língua inglesa era percebido pelos estudantes e colegas das unidades de ensino onde atuei. Os oito bons anos como professor de língua inglesa de 20 horas, depois de 40 horas, como coordenador, vice-diretor e diretor geral de escola pública de grande porte, me possibilitaram uma posição privilegiada para obter uma visão concreta sobre como o ensino/aprendizagem da língua inglesa se consolidava nos espaços públicos, pelos quais passei.

Tal experiência fez com que eu percebesse o desprivilégio que a língua inglesa tinha nos contextos mencionados, por parte de muitos aprendizes e de colegas de outras áreas. Some-se a isso uma série de fatores que me intrigavam. Além do descrédito da disciplina, me deparei com 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/aprendizagem da língua inglesa, os conteúdos, a (des)motivação dos alunos e as suas atitudes nesse contexto específico.

Tudo isso continua me movendo em busca de respostas que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Porque é o meu ofício. Ensinar o mundo através de uma língua, de uma outra língua é o que me move, é o que me faz levantar todos os dias com a esperança de que os meus alunos - não só os meus - mas, sobretudo os meus, serão transformados em outras pessoas, em pessoas melhores.

Como havia mencionado, o fato de os estudantes terem pouca habilidade com a língua inglesa não se esgota na educação básica, alcança a educação superior, já que, como professor de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), me deparo com um quadro muito semelhante, onde um grande número de estudantes apresenta dificuldades de expressão e comunicação em língua inglesa.

Frente a esse quadro, nada animador, a missão que me fora dada, quando saí da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), formado em Letras com Língua Inglesa, no ano de 2006, de ensinar e promover o crescimento, de alimentar a esperança e me dedicar à causa da educação, defendendo a escola brasileira de excelente qualidade, não poderia ser esquecida. Ao reler o juramento que fiz na solenidade de formatura, emerge um sentimento que motiva a busca de solução para problemas que afetam a sala de aula de língua inglesa.

Tal sentimento, que impulsionou a condução deste trabalho acadêmico, prepara o palco para um dos debates mais interessantes e urgentes no que concerne o ensino de língua inglesa no Brasil e se alinha com a concepção de que lutar por educação de qualidade é também condição *sine qua non* para a inserção plena dos aprendizes na sociedade e para a sua transformação. A reflexão que este trabalho propõe fazer se alinha, nesse sentido, com os pressupostos teóricos da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada, já que busca investigar problemas que envolvem a linguagem, sobretudo, visando a compreender o que pessoas que não tiveram acesso adequado a um bem intelectual de extrema relevância pensam e se posicionam em relação à aprendizagem da língua inglesa.

Esta investigação, obviamente, sinaliza a preocupação de um educador/pesquisador ainda em formação, mas que tem o sentimento de compromisso com a realidade na sala de aula e fora dela, porque se comprometeu no prelúdio de sua carreira a lutar por uma educação de

excelência. No entanto, reconheço a dificuldade de mudar um quadro em cuja estrutura o Estado opera no sentido de não conferir o caráter político do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, favorecendo ideologias que furtivamente impedem a estrutura democrática social. A inquietação revelada aqui emergiu da minha experiência como professor de língua inglesa e encontra guarida na Pedagogia Crítica, pois como bem coloca Rajagopalan (2003), ela surge das inquietações vivenciadas na sala de aula, que refletem a realidade fora da escola e, argumenta esse autor, que o pedagogo crítico tem o compromisso com a comunidade “da qual a sala de aula é uma pequena, porém, fiel amostra”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 5). A Pedagogia Crítica está centrada 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).

Desse modo, a investigação proposta aqui se delinea como possibilidade de compreender e, talvez, reestruturar o sistema de educação linguística em LE, proposto por uma instituição de ensino superior, com vistas a alcançar um ensino eficaz na referida instituição. Não quer este estudo, ingenuamente, dizer que a educação em língua inglesa *per se*, devidamente estruturada, definirá os rumos da história. No entanto, acredito que ela poderá conscientizar e libertar o homem das amarras da opressão. É o império da educação como prática libertadora nos moldes freireanos. (FREIRE, 2015).

É relevante, então, a condução de um estudo que possibilite compreender o que estudantes de língua inglesa pensam sobre o processo de aprendizagem desse idioma, no contexto da sala de aula da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mas especificamente com estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Saúde (BIS). É relevante, de igual modo, a compreensão de como as atitudes, a motivação e a orientação para aprender inglês operam, porque é a partir dessa compreensão que



soluções podem emergir, visando à desconstrução de fatores que têm inviabilizado a aprendizagem da LI, no contexto específico desta pesquisa.

Vale informar que o Centro de Ciências da Saúde, da UFRB, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus, no Recôncavo Baiano, onde a pesquisa foi conduzida, é um centro de referência de formação de profissionais da saúde, que atualmente oferta cinco cursos de graduação: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Medicina, Nutrição, Psicologia e Enfermagem, com 937 alunos matriculados regularmente. Na matriz curricular do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde constam as disciplinas Laboratório de Língua Inglesa I, II, III e IV, cujas ementas, dentre outros aspectos, primam pelo desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever). Fica, assim, evidente, o reconhecimento da relevância desse idioma global para a formação dos futuros profissionais.

No entanto, esse cenário ainda sinaliza, de algum modo, descaso com as línguas estrangeiras, já que os Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ofertados nos diferentes centros, incluem nas suas matrizes curriculares a língua inglesa com carga horária presencial de uma hora semanal. Por conta disso, a possibilidade de um ensino/aprendizagem de uma LE transformador, que realmente prepare aprendizes para agir em cenários diversos, possibilitando seu acesso a novas formas de ser e pensar, mediados pela língua inglesa, fica bastante comprometido. Se não for por essa razão, não cabe a inclusão das LE nos currículos e, por isso, como sugerem Cox e Assis-Peterson (2008), deve-se ter 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. Por isso, percebo a necessidade premente de repensar a carga horária e aumentá-la. É bem provável que, além de ser fator limitante da aprendizagem, a carga horária pode estar gerando atitudes nada favoráveis ao processo de aprendizagem.

Nesse cenário, o problema que se coloca diante dos nossos olhos e, que há tempo, clama por mudança é:

Quais são as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da LI no ambiente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde, na cidade de Santo Antônio de Jesus? Obviamente, que daí poderão surgir outras questões fundamentais, como as atitudes contra/favor, de amor/ódio, idolatria/repulsa em relação à LI.

Para subsidiar este estudo, elaborei questões de pesquisa, que, acredito, foram de grande valia para orientar na coleta dos dados. São elas:

- 1) De que maneira as atitudes positivas, negativas e de supervalorização influenciam o processo de aprendizagem da língua inglesa?
- 2) Quais fatores geram as atitudes no contexto da UFRB?
- 3) Como a motivação e a desmotivação se relacionam com as atitudes?
- 4) O que motiva e desmotiva aprendizes para aprender inglês no contexto da UFRB?
- 5) Quais são as atitudes dos aprendizes em relação a algumas variedades do inglês?
- 6) Que visão os alunos têm da língua e da cultura estrangeira e em relação a alguns sotaques de LI ?
- 7) Como atitudes negativas são geradas no referido contexto? E
- 8) 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?

Desse modo, nesta pesquisa, investiguei as atitudes dos alunos no ambiente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Ciências da Saúde, na cidade de Santo Antônio de Jesus, em relação à aprendizagem da LI. Desse modo, este trabalho acadêmico, sob a égide da Linguística Aplicada, pretende como objetivo geral e numa perspectiva interdisciplinar, investigar as atitudes de um grupo de aprendizes de língua

inglesa, que cursam o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Busquei, então, mapear de que forma essas atitudes influenciam no processo e discutir, com base nos dados levantados, alternativas pedagógicas viáveis para um ensino/aprendizagem local, primando por particularidades e idiosincrasias do grupo pesquisado, sobretudo, frente a desafios e dificuldades que podem ser apontados pelos indivíduos pesquisados, ao sinalizarem suas inclinações, atitudes e motivações para a aprendizagem da língua inglesa no contexto acadêmico em tela.

Visando ainda a estabelecer parâmetros que possibilitem a condução coerente desta pesquisa, tive como objetivos:

- 1) identificar as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da LI;
- 2) investigar os fatores geradores das atitudes;
- 3) verificar como os fatores geradores de atitudes estão relacionados;
- 4) investigar se as atitudes apresentam caráter negativo ou positivo;
- 5) conferir se há alguma relação entre motivação, desmotivação e as atitudes;
- 6) pesquisar se as atitudes em relação à LI estão relacionadas com conceitos de emulação, supervalorização das culturas hegemônicas de LI;
- 7) investigar se as atitudes negativas dos alunos em relação à aprendizagem da LI influenciam em suas aprendizagens;
- 8) investigar se as atitudes em relação à aprendizagem da LI estão relacionadas com o ensino de enfoque global, em detrimento do local;
- 9) investigar se as razões que levam os aprendizes a aprender inglês estão relacionadas com as suas atitudes e
- 10) compreender as atitudes dos aprendizes em relação a alguns sotaques de língua inglesa.

Tendo essas metas bem delimitadas, a fim de conduzir a pesquisa com mais riqueza de detalhes, ainda levanto o seguinte questionamento: como produzir bons resultados, num contexto de aprendizagem que pode possibilitar acesso a novas formas de ser, agir, pensar e sentir? O contexto de aprendizagem

da língua inglesa, em muitos espaços, tem se limitado a um processo maçante de fixação de estruturas gramaticais, cujos resultados não ultrapassam os limites do famoso verbo *'to be'*. Ao contrário do que tem sido feito com ele, o processo de aprendizagem da língua inglesa é um dos meios de se promover a alteridade, o diálogo com outros povos e de se estabelecer uma ponte entre culturas.

Assim, busca-se contribuir com a mudança desse quadro, que, como em outros contextos, evidencia desvantagem para a nação brasileira, tendo em vista a relevância que a língua inglesa alcança no cenário mundial, e não dominá-la, no mais básico nível, pode representar a não inserção em diversas ações contemporâneas, tanto localmente quanto globalmente. A perspectiva interdisciplinar mencionada ocorre quando a própria Linguística Aplicada possibilita o enveredamento por outras áreas de conhecimento, e no caso específico deste trabalho foi possível dialogar com a Psicologia Social, com a Pedagogia Crítica, com a Análise do Discurso e com os princípios da etnografia.

Quanto ao diálogo com a Psicologia Social, foi imprescindível porque ela possibilitou que a investigação em torno das atitudes, da motivação e da inclinação para aprender a língua inglesa, fosse consolidada. Desse modo, me debrucei na compreensão das atitudes dos aprendizes de língua inglesa no contexto de aprendizagem e na articulação delas com a motivação e a orientação para aprender o inglês, notadamente as atitudes negativas, evidenciadas no título deste trabalho: "passei o semestre todo estudando o verbo *to be*".

Por isso, parece relevante uma análise sobre as atitudes, como proponho com esta pesquisa. Para tanto, irei categorizá-las em: 1. Atitudes Positivas, 2. Atitudes negativas e 3. Atitudes 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, são geradas pela desmotivação, por fatores ideológicos ou por resistência à aprendizagem e podem representar empecilho ao aprendizado. Já as atitudes de supervalorização, embora estimulem a aprendizagem, podem desencadear uma atitude de desvalorização em relação à língua e cultura locais, fazendo com que os alunos desprivilegiem a própria língua e a cultura a ela atrelada. Tais atitudes podem influenciar na aprendizagem dos alunos e, quando mal orientadas, levam um indivíduo a ações extremas, como acontece com os fanatismos religiosos, o racismo e o nacionalismo exacerbado. (FIGUEIREDO, 2003). Para fechar este capítulo e conduzir o leitor a uma leitura coerente, destaco como esta Tese está organizada. Ela é composta de cinco capítulos, além das considerações finais, referências e anexos.

No Capítulo 1, **(RE)INICIANDO A CAMINHADA**, falo brevemente dessa nova trajetória de pesquisa, me considerando um pouco mais experiente para tratar do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, agora em um outro contexto de pesquisa. Ainda discorro sobre o papel que a língua inglesa alcança na contemporaneidade bem como sobre os elementos formais de um trabalho de Tese, a motivação para este estudo, a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2, **MOTIVAÇÃO É IMPORTANTE, MAS ATITUDE É ESSENCIAL!**, discuto definições de atitudes, motivação e orientação. Apresento dados de algumas pesquisas realizadas sobre atitudes no Brasil e em outras partes do mundo. Neste capítulo também delinheiro as categorias de atitudes que pensei: as Positivas, as Negativas e as de Supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Para corroborar a reflexão, apresento elementos inerentes a essas categorias de atitudes, tais como orientação, motivação, resistência, ideologia, desmotivação, sentimento de inferioridade e autoexclusão.

No Capítulo 3, **WHO AM I SPEAKING ENGLISH?: ATITUDE E IDENTIDADE**, achei relevante tratar das identidades dos aprendizes de língua

inglesa, e, desse modo, apresento alguns conceitos de identidade, com o intuito de desenvolver raciocínio em defesa da reformulação da identidade do aprendiz, já que o contexto de ensino/aprendizagem da língua inglesa é espaço para reconstrução das identidades.

No Capítulo 4, **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**, trato da metodologia que utilizei para conduzir este estudo. Destaco o caráter qualitativo e o tratamento quantitativo desta pesquisa, bem como verso sobre a etnografia, já que esta pesquisa é de cunho etnográfico. Ainda falo da etnografia crítica de sala de aula, das etapas desta pesquisa e dos instrumentos de geração de dados.

No Capítulo 5, **“PASSEI O SEMESTRE TODO ESTUDANDO O VERBO TO BE”**, título dado com base no depoimento de uma das participantes desta pesquisa, estão os dados analisados nos momentos distintos e gerados por diferentes instrumentos de coleta. Inicialmente, o contexto de pesquisa e a proposta de formação de nível superior na UFRB são delineados. Depois são apresentados os dados analisados do questionário, da entrevista livre narrativa e dos registros das observações de campo. Ainda, para fechar esse capítulo, apresento os dados coletados quando do meu retorno final ao campo de pesquisa.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, destaco alguns dados expressivos das categorias das atitudes, tecendo comentários que apontam a necessidade de reflexão e reações para ampliá-las ou extingui-las. E, desse modo, nessa parte final, chamo atenção para a necessidade de se repensarem em alternativas que visem à extinção das atitudes negativas no contexto da UFRB e, para tanto, apresento, algumas que podem auxiliar nessa empreitada. Ainda, retomo as perguntas de pesquisa e os objetivos deste estudo, sinalizando que ambos foram contemplados.

Desse modo, visando a uma compreensão mais acurada da temática, no próximo capítulo, sistematizo o conceito de atitudes, apresentando autores e

pesquisas já consagradas no mundo acadêmico, bem como discorro sobre os três tipos de atitudes, foco de estudo deste trabalho.

## CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO É IMPORTANTE, MAS ATITUDE É ESSENCIAL!

*Não me sinto motivada, mas sim orientada a aprender a língua que tem significativa importância no contexto global. (Participante A19)*

*Não me sinto motivada porque não sei quase nada de inglês, só estudei poucos períodos no ensino fundamental e médio, muitas vezes com professores que não tinham nenhuma formação em língua inglesa. (Participante A90)*

*Sim, por causa da necessidade na faculdade, no trabalho, lazer e nosso dia-a-dia. (Participante A80)*

*Sim, o professor possui uma didática muito inclusiva, que contribui muito para que haja uma participação maior dos estudantes com maior grau de dificuldade e contempla o entendimento de todos. (Participante A45)*

*Motivada sim, principalmente pelo fato de que as fontes mais atuais de conhecimento, a exemplo de artigos, são publicadas em grande número na língua inglesa, o que facilita e muito a aprendizagem no meio acadêmico. (Participante A16)*

(Opinião de alguns alunos durante este trabalho de pesquisa, quando questionados sobre a motivação para aprender inglês na universidade).

### 2.1 AMPLIANDO AS BASES TEÓRICAS PARA A PESQUISA SOBRE ATITUDES

A história da humanidade tem sido marcada por uma série de ações, que transformam, destroem, constroem e geram tragédias, mas também o progresso. O curso da nossa história vem sendo marcado por certezas e incertezas, pelos erros e acertos das ações, avaliações e julgamentos do homem. Avaliar, julgar e agir são palavras cujos significados se entrelaçam com o conceito de atitude e que descrevem bem a atuação do homem na sociedade. Prática, ação, modo, posicionamento, procedimento, conduta, comportamento, atuação, postura, pose, reação, decisão, também são outros modos de dizer



'atitude'. Por isso atitude é essencial, consoante o título deste capítulo, sobretudo, atitudes bem medidas, que geram o progresso.

A alusão feita no título deste capítulo imediatamente conduz o leitor à temática central deste trabalho acadêmico: as atitudes. O fio condutor desta tese se ancora na proposição de que as atitudes têm um sentido, ainda que passe despercebido em muitos contextos. Os sentidos que as atitudes trazem consigo poderão ser compreendidos de diferentes maneiras. A depender da natureza das atitudes é possível diagnosticar as suas origens, como elas surgem, por que surgem. A análise das atitudes permite diagnosticar fatores anteriores, que deram origem a elas. É nesse sentido que afirmo que toda atitude é a manifestação de um posicionamento do indivíduo, assentado em elementos anteriores a ele, ainda que esse posicionamento esteja associado a uma reação não genuína, conforme será esclarecido nas próximas linhas.

Embora Cogo (2012) alerte que muitas pesquisas sobre atitudes em relação à língua inglesa geralmente têm sido ignoradas, elas têm sido foco de estudos tanto da Psicologia Social quanto da Linguística Aplicada e a pesquisa em torno delas tem possibilitado compreender posicionamentos de aprendizes em relação à aprendizagem. Intrínsecos a essa compreensão estão os conceitos de motivação e desmotivação. Por isso, é fundamental compreender como a motivação e a desmotivação se relacionam com atitudes e como esta relação está estruturada, porque, no contexto da sala de aula, parece que a análise das atitudes, da motivação e da desmotivação tem se configurado como forte aliada para desvendar problemas de aprendizagem.

Por isso, este capítulo pretende discorrer sobre a relação entre atitudes, motivação, desmotivação e orientação para se aprender uma língua. Enfatiza a relevância do estudo dessa relação, visando a uma compreensão mais acurada do processo de aprendizagem da língua inglesa, especificamente, com base nesses quatro fatores. No rastro dessa reflexão fica evidente a relevância de se buscar guarida na Psicologia Social, porque também é notório que o

aprendizado de uma outra língua é um fenômeno psicológico social. (GARDNER, 1985).

É na Psicologia Social que encontro subsídio teórico para, de fato, compreender e embasar o que proponho neste trabalho, sob a égide da Linguística Aplicada, já que visio a compreender as atitudes, a motivação e a desmotivação de um grupo de estudantes universitários, no contexto da sala de aula de língua inglesa. A respeito disso, os excertos que abrem este capítulo foram colhidos durante este trabalho de pesquisa e sinalizam motivação e desmotivação de alguns participantes para aprender inglês na universidade. A motivação e a desmotivação, como as relatadas no início deste capítulo, também sinalizam a ocorrência de atitudes por parte dos aprendizes, através de uma relação cuja essência está centrada em sentidos de causa e efeito, como explicarei mais adiante, ancorado nos pressupostos teóricos da Psicologia Social, onde encontrei aporte suficiente para dar conta desta pesquisa.

Nesse sentido, serão apresentadas algumas concepções de motivação e atitude, tentando esclarecer como essa relação ocorre. Para tanto, inicio esclarecendo o conceito de 'atitude'. 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 Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (2011) define 'atitude' como uma maneira de se portar, 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 favorecer ou refletir dificuldade na aprendizagem, grau de importância e elegância ou *status* social. As atitudes também podem mostrar o que as pessoas pensam sobre os falantes de uma determinada língua, refletindo motivação ou desmotivação, tema a que também se dedica este capítulo. Além disso, outras

definições diferentes do termo 'atitude' são encontradas no campo da Psicologia Social, dentre as quais seleciono, abaixo, algumas delas.

À luz da Psicologia, Allport (1954) é um dos pioneiros a teorizar sobre a questão das atitudes, ao elaborar a noção de que 'atitude' é um estado de prontidão neural e mental, estruturado por experiências, desempenhando uma influência dinâmica sob as respostas do indivíduo aos objetos e situações com as quais ele está relacionado. Com base nisso, é possível postular que as atitudes podem influenciar a aprendizagem.

Já para Schwarz e Bohner (2001), 'atitude' é uma construção hipotética, inventada por pesquisadores para explicar um conjunto de fenômenos. As ideias desses dois autores se revelam infundadas, tendo em vista que é possível analisar, com visível grau de concretude, as atitudes dos indivíduos, bem como os fatores intrínsecos a elas. À primeira vista, pode ser difícil constatar tais fatores, o que só com uma análise mais aprofundada revela a natureza delas.

Na visão de Hosseini e Pourmandnia (2013), 'atitude' é uma tendência a responder positiva ou negativamente em relação a um certo referente, tais como ideias, objetos, pessoas ou situações. Esses autores dizem que as atitudes em relação à língua podem variar baseadas em questões culturais e experiências prévias e argumentam que as atitudes positivas e negativas não são desenvolvidas acidentalmente, mas que emergem por algumas razões, sobre o que tratarei mais adiante.

Numa perspectiva avaliativa, Eagly e Chaiken (1993) compreendem 'atitude' como uma tendência psicológica materializada, ao se avaliar uma entidade particular com algum grau de aprovação ou reprovação. A noção elaborada por esses dois autores se alinha com a de Gardner (1985), um dos maiores expoentes da Psicologia Social, porque compreendem atitude com base em julgamentos, em princípios de assentimento e recusa.

Como se vê, o conceito fundamental de 'atitude' se encontra diversificado na Psicologia Social. Daí também a necessidade de se conectar o

pensamento com essa fonte, pois, dentre outros aspectos, é Gardner (1985) quem, em seu trabalho intitulado *Social Psychology and Second Language Learning*, elabora a definição fundamental de “atitude”, quando postula que atitude é uma reação avaliativa sobre um referente, com base nas crenças e opiniões que um indivíduo tem sobre esse referente e, nesse sentido, destaca que as atitudes em relação à língua podem se manifestar de diferentes maneiras:

Essa perspectiva também concentra-se na língua como algo mais do que um código neutro. Por causa disso, as atitudes relacionadas à língua podem estar envolvidas. Exemplos incluem atitudes em relação à aprendizagem de língua, atitudes em relação a falá-la, reações ao seu som ou natureza, ou estrutura, etc. O ponto importante aqui é que, desde que a língua não represente um aspecto da própria herança cultural do indivíduo, as atitudes em relação aos aspectos da língua poderiam desempenhar um papel em determinar o quão bem sucedido um indivíduo seria ao adquirir uma língua. (GARDNER, 1985, p. 7, tradução minha)<sup>5</sup>.

Além de compreender que as atitudes em relação à língua podem estar relacionadas com reações tanto com relação à língua, quanto ao som, ou à estrutura da própria língua, um dos objetivos dos estudos de Gardner foi tentar compreender como a aprendizagem de uma segunda língua é influenciada pelas atitudes e motivação e a natureza de tais influências. Gardner (1985) conclui que as atitudes e a motivação são importantes porque, no processo de aprendizagem de uma língua, ambas refletem um envolvimento ativo por parte dos aprendizes. Para esse autor, atitude também é formada por três componentes: 1. cognitivo, 2. afetivo e 3. conativo. O Cognitivo diz respeito a uma estrutura de crenças que o indivíduo pode ter, o Afetivo às reações emocionais e o Conativo à tendência de se comportar em relação a um dado referencial.

---

<sup>5</sup> **Original:** *This perspective also focuses attention on the language as something more than a neutral linguistic code. Because of this, attitudes relating to the language itself could be involved. Examples include attitudes toward learning the language, attitudes toward speaking it, reactions to its sound or character, or structure, etc. The important point here is that, since the language does not represent an aspect of the individual's own cultural heritage, attitudes toward aspects of the language could play a role in determining how successful an individual would be in acquiring it. (GARDNER, 1985, p. 7).*

Assim, com base nesse modelo de Gardner, 'atitude' é um complexo formado por estados psicológicos em que um indivíduo detém uma proposição, premissa para a verdade ou convicção bem estruturada (crença), mais um estado subjetivo associado ao temperamento (emoção) e procedimento ou reação de um indivíduo em face de estímulos sociais ou a sentimentos e necessidades íntimos ou uma combinação de ambos (comportamento). Assim é que, por exemplo, se um indivíduo diz que não se sente bem falando uma língua estrangeira, está expressando sentimento, emoção em relação à LE. Se esse indivíduo diz 'evito ir às aulas de LE', a palavra 'evito' expressa comportamento desse indivíduo frente às aulas de LE. E, por último, se esse mesmo indivíduo diz 'acredito que não vou ter progresso com a LE', ele externa a sua crença em relação à aprendizagem da LE. E, desse modo, os três elementos formam o conceito de atitude.

Mackenzie (2010) compartilha desse mesmo pensamento, em sua pesquisa desenvolvida no Japão e menciona os três componentes elencados por Gardner (1985), confirmando que as atitudes, às vezes, têm um componente afetivo forte, mesmo onde o componente cognitivo parece não existir. Mackenzie (2010) destaca que as atitudes podem ser compreendidas por duas perspectivas: a behaviorista e a mentalista. A behaviorista se ancora no princípio de que as atitudes podem ser inferidas a partir das respostas dos indivíduos em um determinado contexto. Já a mentalista, compreende atitude como um estado interno de prontidão, a qual quando acionada, por algum estímulo, afeta as respostas dos indivíduos. Esse pesquisador ressalta ainda que as pessoas não nascem com as atitudes, mas que elas são aprendidas com a socialização em diferentes fases da vida, cujas consequências se relacionam com o comportamento motivacional.

Mas, como esses conceitos apresentados até aqui se relacionam com o de motivação? Como é possível compreender a relação entre atitude e motivação?

Há, de fato, uma relação sólida entre atitude, motivação e desmotivação? Como essa relação é construída na sala de aula durante o processo de aprendizagem?

Os estudos sobre motivação se iniciaram há algum tempo e obtiveram diversas contribuições, sobretudo da psicologia, como as concepções de *Id*, *Ego* e *Superego*, desenvolvidas por Freud, a teoria do '*reinforcement*', de Skinner, e as posições humanistas de autoatualização, desenvolvidas por Maslow e Rodgers. Em suma, as ideias de Freud, do *Id*, *Ego* e *Superego* compõem o modelo estrutural da personalidade e dizem respeito às pulsões, instintos, impulsos e desejos inconscientes, os quais buscam se desenvolver imbricadamente com os valores sociais. Já a contribuição de Skinner com o '*reinforcement*', se deu como um conceito chave, que molda e controla o comportamento em duas perspectivas: a positiva e a negativa. E as posições humanistas desenvolvidas por Maslow e Rodgers se apoiam numa tendência de autoatualização, porque esses autores acreditavam na existência de uma única motivação, de natureza inata que cada indivíduo possui. Ambos, baseados em concepções humanistas, acreditavam em uma sequência hierárquica de necessidades dos indivíduos (fisiológica, segurança, amor/relacionamento, estima), onde o nível mais alto seria a realização pessoal, envolvendo criatividade, moralidade e aceitação dos fatos.

Hoje, no que concerne o processo de aprendizagem, Bzuneck (2001) observa que a motivação tem sido o centro das atenções. Ela se tornou um problema no campo da educação, tendo em vista que a sua ausência sinaliza queda de investimento pessoal para realizar tarefas de aprendizagem, o que, segundo Bzuneck (2001), pode impossibilitar a formação cidadã para atuar mundo afora.

Um ponto primordial para se entender a relação entre atitude e motivação é que parece não existir meios diretos para mensurar a última, já que "o nível de motivação presente numa pessoa não é facilmente observável nem aferido, o que dificulta uma pesquisa". (FERNÁNDEZ; CALLEGARI, 2009, p.

24). Um segundo ponto capital para entender esta relação é a noção de que 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. A respeito 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.

Assim, fica evidente uma sólida relação entre atitude e motivação, e que ambas são, portanto, elementos distintos, com definições estabelecidas no campo da Psicologia Social, uma vez que motivação gera atitude e atitude pode gerar mais motivação. E com base nisso, defendo o princípio de que motivação gera atitude positiva, assim como desmotivação pode gerar atitude negativa. Evidenciando, desse modo, o que havia colocado inicialmente, sobre a existência de uma relação de causa/efeito entre motivação/atitude positiva e desmotivação/atitude negativa.

Na busca de definições que contemplem a compreensão dessa relação, o Dicionário da Língua Portuguesa de Bechara (2011) explica que a motivação é composta por 'fatores psicológicos de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que agem entre si, determinando a conduta de uma pessoa'. (BECHARA, 2011, p. 844). Logo, se tais fatores fazem as pessoas agirem, terem condutas, fica evidente a forte relação entre motivação e atitude, já que motivação é o que faz uma pessoa agir, se mover. Com raciocínio semelhante, Ahmed (2015) defende que a motivação é um tipo de direcionamento interno que encoraja alguém a realizar uma ação. Para esse pesquisador, a real motivação vem de dentro do aprendiz.

Já Bzuneck (2001) elabora o conceito de 'motivação' como processo ou fator, destacando dois níveis distintos de efeitos: os imediatos e os finais. Os efeitos imediatos dizem respeito ao engajamento do aprendiz em tarefas que

lhes são oferecidas no contexto escolar, para a consolidação da aprendizagem, em face de diversos itinerários que são possíveis, requerendo, de alguma sorte, esforço. Quanto aos efeitos finais, estes, regidos pelos efeitos imediatos, dizem respeito à construção do conhecimento e habilidades, parecendo funcionar como uma espécie de consolidação da aprendizagem, possibilitada pela dedicação, cujo resultado se concretiza em aprendizagens com valores socialmente estabelecidos. Nesse sentido, esse autor destaca que:

[...] a motivação, mediante os seus efeitos imediatos de escolha, investimento de esforço com perseverança e de envolvimento de qualidade, conduz igualmente a um resultado final que são os conhecimentos construídos e habilidades adquiridas, ou seja, em última instância, ela assegura a ocorrência de produtos de aprendizagem ou tipos de desempenho socialmente valorizados. (BZUNECK, 2001, p. 12).

Assim, a motivação é a chave para realizar metas a longo prazo, como aprender uma segunda língua. E no contexto de aprendizagem de LE, atitude positiva e motivação auxiliam aprendizes a fazer esforço para aprender. (STEGMAN, 2013). Nesse sentido, alguns estudos têm dado contribuições significativas para a educação linguística, ao tentar compreender a relação entre atitude e motivação. Merece ser mencionado o estudo 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. Ao refletirem sobre motivação e atitude, estudos como o de Ribeiro (2006) tentam compreender porque um grupo de alunos na sala de aula de LE faz o que faz, da maneira como faz. Nessa linha de pensamento, Dörnyei (2014, p. 3, tradução minha) acentua que:

Talvez a única coisa sobre motivação que a maioria dos pesquisadores concordaria é que ela, por definição, diz respeito à questão fundamental da razão porque as pessoas se comportam da maneira como elas se comportam. Consequentemente, motivação determina a direção e a magnitude do comportamento humano ou, em outras



palavras, a escolha de uma ação particular, a persistência com ela, e o esforço dispensado. Isso parece ser razoavelmente simples: Motivação é responsável pela razão de as pessoas decidirem fazer alguma coisa, quanto tempo elas estão desejando manter a atividade e a dificuldade nessa busca<sup>6</sup>.

O que Dörnyei (2014) faz é ressaltar a respeito de uma questão crucial quanto às atitudes e à motivação para se aprender uma outra língua que muitos pesquisadores parecem compartilhar, que diz respeito à maneira como as pessoas se comportam, sua persistência e esforço para realizar uma ação, mostrando a relação entre as atitudes e a motivação que orienta a aprendizagem.

Dörnyei (1994) menciona a existência de componentes motivacionais que são específicos do contexto de aprendizagem. Esse pesquisador afirma que a motivação no contexto de aprendizagem de uma segunda língua é um constructo eclético e multifacetado. Para sustentar o que diz, Dörnyei (1994) apresenta uma estrutura de três níveis: 1. Nível da língua, 2. Nível do aprendiz e 3. Nível da situação de aprendizagem.

Nas próximas linhas será descrito, de maneira breve, o constructo motivacional elaborado por Dörnyei (1994). Desse modo, o primeiro nível, o da língua, foca as orientações e motivos relacionados aos aspectos de uma segunda língua, tais como a cultura, a comunidade onde essa língua é falada etc. Esse nível do constructo se alinha com as orientações instrumental e integrativa, anteriormente delineadas por Gardner (1985). O segundo nível é o do aprendiz, que, segundo Dörnyei (1994), envolve um complexo de afetos e cognições, que formam os traços da personalidade dos aprendizes. Nesse nível, o autor

---

<sup>6</sup> **Original:** *Perhaps the only thing about motivation that most researchers would agree on is that it, by definition, concerns the fundamental question of why people behave as they do. Accordingly, motivation determines the direction and magnitude of human behavior or, in other words, the choice of a particular action, the persistence with it, and the effort expended on it. This seems to be fairly straightforward: Motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.*

apresenta dois componentes: 'a necessidade de conquista' e a 'autoconfiança'. Este último componente abarca vários aspectos de uma segunda língua, como a competência para compreendê-la e a autoeficácia. O último nível é o da situação da aprendizagem, constituído de motivos extrínsecos, intrínsecos e condições motivacionais, ancoradas em três áreas: 1. Componentes motivacionais específicos do curso, que dizem respeito aos elementos do curso, tais como o método, o currículo, o material didático e até as tarefas de aprendizagem; 2. Componentes motivacionais específicos do professor, os quais incluem características do professor como a 'empatia', sensibilidade para compreender as necessidades e expectativas dos aprendizes; 'aceitação do aprendiz', respeitando-o na sua complexidade humana, com virtudes e defeitos; e 3. Componentes motivacionais específicos do grupo, composto de quatro itens, os quais, em suma, dizem respeito à promoção do desenvolvimento da coesão do grupo, o uso de técnicas de aprendizagem cooperativa.

Dörnyei (1994) amplia o raciocínio e apresenta trinta (30) estratégias<sup>7</sup> para motivar aprendizes de uma segunda língua. No bojo dessa ampliação, esse pesquisador propõe quatro (4) estratégias para motivar aprendizes relacionadas ao nível da língua, cinco (5) ao nível do aprendiz e vinte e uma (21) ao nível da situação de aprendizagem. Para esse último nível, Dörnyei (1994) delinea as estratégias, associando-as com os componentes motivacionais, conforme descrito no Quadro 1 a seguir:

---

<sup>7</sup> Para maiores detalhes consultar DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78, iii, p. 273-284, 1994.

**Quadro 1 – Componentes motivacionais para a aprendizagem de uma segunda língua.**

NÍVEL DA LÍNGUA	Subsistema motivacional integrativo Subsistema motivacional instrumental
NÍVEL DO APRENDIZ	Necessidade de realização Autoconfiança *Uso da língua e ansiedade *Competência na L2 *Atribuições causais *Autoeficácia
<b>NÍVEL DA SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	
Componentes motivacionais de um curso específico	*Interesse *Relevância *Expectativa *Satisfação
Componentes motivacionais específicos do professor	*Afiliação *Tipo de autoridade *Socialização direta de motivação - Modelação - Tarefa - <i>Feedback</i>
Componentes motivacionais específicos do grupo	*Orientação à meta *Norma e sistema de recompensa *Coesão o grupo *Estrutura do objetivo da sala de aula

Fonte: Dörnyei (1994, p. 280)

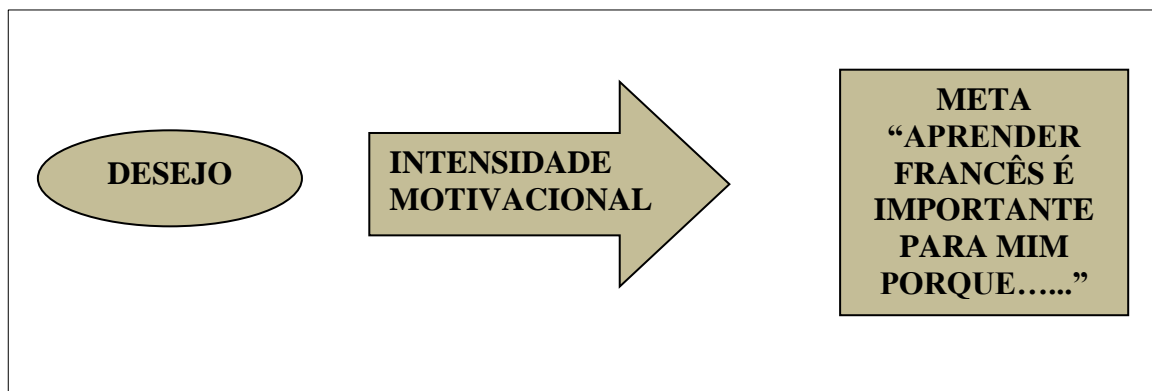
Já para Gardner (1985) o termo motivação é usado para se referir à aprendizagem de uma segunda língua, como uma simples explanação de realização pessoal. Pensamento semelhante expressa Lai (2011), ao dizer que motivação é animada por uma satisfação, interesse e prazer pessoal, seria uma espécie de constelação de crenças, percepção, valores, interesses e ações que estão intimamente relacionadas. Mas, Gardner (1985) esclarece que o termo motivação tem características muito distintas claramente relacionadas ao processo de aprendizagem de uma língua.

Para Gardner e Macintyre (1993), motivação é uma combinação das atitudes, dos esforços e aspirações do aprendiz em aprender uma língua. Para o primeiro, é possível mensurar motivação avaliando as atitudes em relação à aprendizagem, o desejo de aprender uma língua e a intensidade motivacional. Para Gardner (1985), o conceito de motivação se alinha primordialmente com o

seguinte questionamento: ‘Por que um organismo se comporta como se comporta?’ “E para responder a esse questionamento, ele nos dá duas respostas. Primeiro, Gardner (1985) acredita que um indivíduo desempenha uma atividade direcionada à meta, o que ele convencionou chamar de ‘*goal directed-activity*’ (atividade de meta orientada) e segundo, que o indivíduo despende certo esforço.

Gardner (1985) expande essa compreensão e postula que motivação é um “complexo” formado por três elementos. 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. A seguir, está o modelo de representação motivacional elaborado por Gardner (1985):

**Fig. 1- Modelo motivacional: Atitudes em relação à aprendizagem da língua francesa.**



Fonte: Gardner (1985, p. 54).

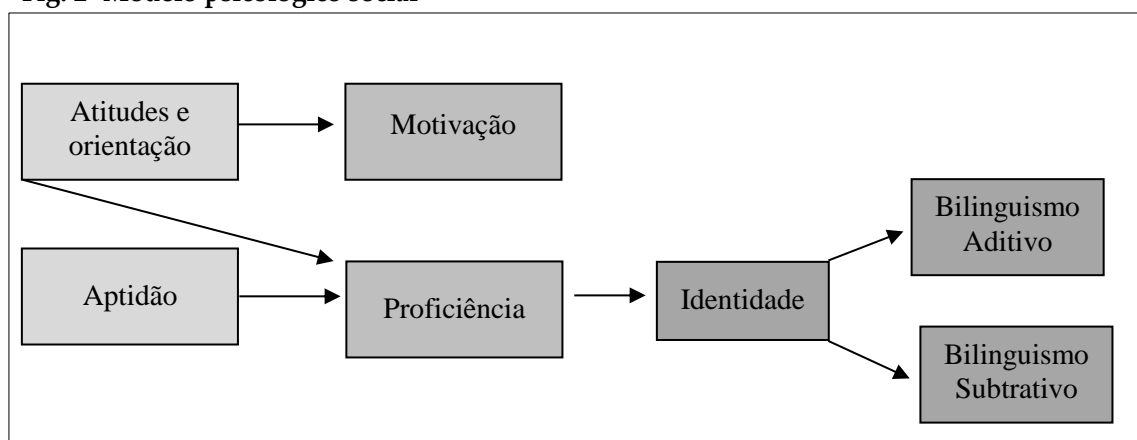
Gardner (1985) parece avançar nos seus estudos e elabora um constructo teórico motivacional para a aquisição de uma segunda língua, composto de quatro elementos: (1) atitudes em relação à língua, (2) o desejo, (3) a intensidade motivacional e (4) a meta. Para esse autor, o desejo e os componentes atitudinais influenciam a intensidade motivacional. Já a meta diz respeito ao objetivo primordial do estudo da língua. Ao ampliar esse constructo teórico, Gardner (1985) defende que a orientação, a motivação, as atitudes e as tendências

etnocêntricas são fatores que podem promover o sucesso na aquisição de uma segunda língua e, indiretamente, parece contribuir para a construção das identidades dos aprendizes.

Nessa linha de raciocínio, Gardner (1985) destaca que a possibilidade de mudança na identidade do aprendiz de uma segunda língua ocorrerá à medida em que ele vai se tornando proficiente nela. Tais mudanças podem resultar no bilinguismo aditivo ou subtrativo<sup>8</sup>. No que concerne à construção das identidades, há, segundo Graddol (2004), um desafio latente em diversas nações quanto à manutenção delas, diante do cenário mundial global e frente ao ascendente multilinguismo.

A seguir, está o modelo psicológico social de Gardner (1985), onde ele destaca as atitudes, a orientação, a motivação, além de fatores relacionados à proficiência e ao bilinguismo.

**Fig. 2- Modelo psicológico social**



Fonte: GARDNER (1985, p. 133).

A compreensão do modelo de Gardner (1985) envolve atitudes, orientação e aptidão para se aprender uma língua, bem como reações em relação a outras comunidades linguísticas. Tal compreensão tem sido de

<sup>8</sup> No tocante a esses dois modelos de bilinguismo, Ghazvini e Khajehpour (2011) informam que, no modelo aditivo, os aprendizes sentem que estão adicionando alguma coisa nova às suas habilidades e experiência ao aprender uma nova língua, sem retirar nada do que eles já sabem. Enquanto no modelo subtrativo, os aprendizes sentem que aprender uma nova língua representa ameaça ao conhecimento que eles já têm, inclusive às suas identidades.

extrema relevância para a Linguística Aplicada, sobretudo para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, porque tem possibilitado, em perspectiva interdisciplinar, o emergir de novos estudos. Nesse percurso, pesquisas sobre atitudes, ancoradas nos pressupostos teóricos tanto da Linguística Aplicada quanto da Psicologia Social, têm revelado que as atitudes em relação à língua e à cultura estrangeiras têm relação sólida com o interesse dos alunos para aprender uma língua estrangeira. Por isso, os estudos conduzidos por Gardner (1985) são referências para a compreensão das atitudes em relação à aprendizagem de uma língua, pois se articulam no sentido de explicar orientação e motivação para aprender uma LE.

Esses estudos esclarecem que as atitudes dos aprendizes de uma segunda língua estão relacionadas com dois tipos de orientação: 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 se integrar aos falantes de outra comunidade. A respeito da orientação integrativa, Gardner (1985, p. 54, tradução minha) diz que:

Uma orientação integrativa diz respeito a uma classe de razões que sugere que o indivíduo está aprendendo uma segunda língua a fim de aprender, interagir ou para se aproximar da comunidade falante daquela segunda língua<sup>9</sup>.

Ao se aprofundar no tema, Gardner (1985) destaca a distinção entre esses dois modelos de orientação, sobre o que alguns pesquisadores não têm se preocupado, o que tem gerado uma confusão conceitual. Insere-se nesse rol, Guimarães (2001), já que essa autora, em seu trabalho de pesquisa, faz menção à motivação integrativa, de natureza extrínseca, concebendo tal motivação ao

---

<sup>9</sup> **Original:** *An integrative orientation refers to that class of reasons that suggest that the individual is learning a second language in order to learn about, interact with, or become closer to, the second language community.*

mesmo tempo como orientação para responder a algo externo, a tarefas, atividades ou para a obtenção de recompensa.

Quanto a isso, Gardner (1985) chama atenção para o fato de a orientação ser uma classe de razões para se aprender uma língua. Já a motivação, se configura como um complexo composto de três elementos: o esforço, o desejo, e atitudes favoráveis. Nesse sentido é que um aprendiz pode não ter motivação para aprender uma língua, mas ele pode ter uma orientação integrativa, por exemplo. Ainda há a possibilidade de um aprendiz, mesmo sem motivação, se engajar no processo de aprendizagem de uma LE, por causa de uma orientação instrumental, para passar no vestibular, ler artigos ou progredir na carreira. Assim, não se pode confundir motivação com orientação, como têm feito alguns pesquisadores, ao usar termos como “motivação instrumental” e “motivação integrativa”, pois são elementos distintos.

No cerne dessa reflexão, entretanto, emerge a minha discordância, em certa medida, com o modelo motivacional elaborado por Gardner (1985), quando esse autor postula que motivação é composta por atitudes, já que compreendo atitude como produto final, num complexo formado por orientação, que gera motivação e, conseqüentemente, atitude. Assim, inicialmente, parto do princípio de que motivação pode gerar atitude positiva, não podendo, portanto, ser elemento intrínseco a ela.

No que concerne às orientações, Gardner (1985) acredita que para a aprendizagem de uma segunda língua, a integrativa se revela mais relevante. Entretanto, não vê esse modelo de orientação como único capaz de possibilitar a aprendizagem. Os estudos de Gardner (1985) são ampliados, na medida em que ele demonstra interesse por questões atitudinais e acrescenta aos seus estudos dois tipos de atitudes: 1. a educacional e a 2 social. A primeira diz respeito ao professor, ao livro didático e ao aprendizado de uma LE; enquanto a segunda está relacionada com a cultura, a disposição atitudinal em relação a um determinado grupo social.

Como todo trabalho acadêmico, que pode apresentar limitações, uma análise acurada dos estudos de Gardner (1985) possibilita dizer que as limitações do seu trabalho residem no fato de ele não conseguir explicar de que maneira e com que intensidade a motivação impacta a aprendizagem, bem como ele não discorre precisamente sobre a relevância do papel do professor no contexto de aprendizagem.

No percurso deste estudo, foi possível dialogar também com os princípios elaborados por Mantle-Bromley (1995). Os estudos desse autor possibilitaram postular a existência das atitudes com base em três elementos: o afetivo, o cognitivo e o comportamental. O afetivo faz referência à emoção e à avaliação, que se configura como uma inclinação em relação a um objeto. O cognitivo diz respeito às crenças e convicções dos aprendizes. Esse elemento pode ser compreendido como as opiniões que os aprendizes podem ter em relação à língua, à cultura e ao povo estrangeiro. Já o comportamental se constrói em torno das ações e intenções dos aprendizes. Não se pode negar a relevância da compreensão desse modelo elaborado por Mantle-Bromley (1995), sobretudo porque se centra nas emoções, avaliações e crenças dos aprendizes.

De igual modo, tendo em vista a relevância dos dados gerados nos estudos de Jenkins (2007), Moita Lopes (1996), Ribeiro (2006), Karaham (2007), Liu (2007), Wu Man-Fat (2004), Yee e Young (2006), Vaezi (2009), Yang Yu (2010) e o de Siregar (2010), todos serão mencionados nas próximas páginas, porque abordam a questão das atitudes, das identidades e das ideologias, tendo como pano de fundo o contexto de aprendizagem da língua inglesa.

## **2.2 UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE ATITUDES NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES**

Estudos sobre as atitudes no contexto de aprendizagem das línguas estrangeiras têm se consolidado significativamente em diversas partes do mundo. A compreensão de problemas de desinteresse, da resistência à



aprendizagem e da desmotivação, com base nas atitudes, tem possibilitado a elaboração de novos constructos teóricos no campo da Psicologia Social, sobretudo, a partir da década de 1980. Embora Allport seja considerado um dos pioneiros a conduzir pesquisa sobre atitudes, tais estudos ganharam fôlego na Grã-Bretanha, em 1931, quando a rádio BBC propôs aos seus ouvintes a audição de várias vozes, no intuito de investigar comportamentos atitudinais dos participantes.

No bojo dessa proposta, foi possível diagnosticar mudanças integrais da percepção dos ouvintes ao escutarem formas diversificadas do dialeto britânico. Nessa perspectiva é que emerge a técnica *Matched Guise*<sup>10</sup>, elaborada por Lambert (1960), com o intuito de se verificarem as atitudes de aprendizes em relação ao estilo da fala, à língua, e às suas impressões com base na voz de um falante.

A partir desse momento, muitos estudos emergiram em algumas partes do mundo. No Brasil, a sala de aula de língua inglesa tem sido foco quase que restrito, quando pesquisas, em grande número, têm revelado dados de atitudes de brasileiros em relação à aprendizagem desse idioma. A título de exemplo, Moita Lopes (1996), em uma de suas pesquisas com 102 professores de inglês, verificou a ocorrência de atitudes exageradamente positivas, de quase adoração em relação à língua e à cultura estrangeiras. Entretanto, constatou, com base em estereótipos, a ocorrência de atitudes negativas em relação à cultura nacional. Os dados levantados por Moita Lopes (1996) revelaram porcentagem expressiva de atitudes positivas em relação aos falantes nativos e uma parcela bem menor revelou ter atitude negativa em relação aos nativos, quando, por exemplo, alguns deles sinalizaram achá-los “preguiçosos”. Além disso, como é possível verificar na Tabela 1, a seguir, curiosamente, que os professores pesquisados,

---

<sup>10</sup> A *Matched Guise* é uma técnica experimental sociolinguística, inicialmente usada nos anos 1960 por Lambert, no intuito de investigar as atitudes e os sentimentos verdadeiros de um indivíduo em relação a uma língua específica, a um dialeto ou sotaque.

em alguns quesitos, não fizeram avaliação negativa dos falantes de língua inglesa, ao não mencionar aspectos negativos como “desonesto”, “mal educado” e “indisciplinado” para fazer referência a eles.

A Tabela 1 foi elaborada com base nas percepções dos aprendizes em relação aos povos brasileiro e de língua inglesa. Caso considerassem o item elencado irrelevante, eles deveriam também sinalizar.

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

Descrição	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%	55%
Informal	74%	21%	5%	0%
Disciplinado	1%	17%	82%	0%
Indisciplinado	72%	23%	0%	5%

**Fonte: Moita Lopes (1996)**

No Brasil, Friedrich (2000) também conduziu pesquisa sobre atitudes em relação à língua inglesa com um grupo de 190 estudantes adultos. O objetivo da pesquisa foi de verificar a relação entre atitude e as expectativas quanto à aprendizagem desse idioma. Para tanto, 24 itens foram elencados no intuito de obter as informações, tais como o papel da língua inglesa no mundo, no Brasil e na vida dos participantes da pesquisa. A pesquisa foi conduzida numa instituição privada, em São Paulo, onde são oferecidos cursos de LI, do nível básico ao avançado. Os resultados apontaram que 82% dos participantes dessa pesquisa indicaram o inglês Americano, como a variedade que estavam aprendendo. Além da Americana, apenas a Britânica, nenhuma outra variedade foi mencionada. Os dados apontaram ainda que 80% deles responderam que a

variedade americana era a que melhor se adequava às suas necessidades. Em geral, 74% deles disseram “gostar” ou “gostar muito” de aprender inglês.

Ainda no contexto brasileiro, Ribeiro (2006) conduziu pesquisa com 23 estudantes, numa universidade pública e constatou que as suas atitudes influenciavam a sua aprendizagem. Os dados desta pesquisa também apontaram uma maior tendência de valorizar mais a língua do que o falante nativo e a sua cultura. Esses dados parecem divergir das suposições de Gardner (1985), porque esse pesquisador acredita que um impacto negativo ocorrerá se aprendizes rejeitarem o povo ou aspectos culturais da língua alvo.

Além de pesquisas no contexto nacional, a temática das atitudes tem ganhado fôlego em diversas partes do mundo<sup>11</sup>, sobretudo nas últimas quatro décadas. No bojo dessas pesquisas, novos constructos teóricos têm emergido e corroborado estudos interdisciplinares, orientando, inclusive, educadores linguísticos. Frente a essa responsabilidade, as pesquisas nessa linha têm solicitado uma posição ética e crítica por parte de pesquisadores, no que concerne aos valores que a disciplina transmite, os quais são aferidos através das atitudes cotidianas observadas nos alunos. (SELBACH, 2010).

No cenário dessas pesquisas, se destacam alguns estudos, como aqueles conduzidos em Tóquio, por Matsuda (2003 *apud* JENKINS, 2007), com 33 estudantes japoneses. A intenção era identificar atitudes gerais referentes ao inglês naquele país. Os dados apontaram a noção equivocada de propriedade exclusiva desse idioma global, já que os estudantes pesquisados consideravam que os falantes do círculo interno (*Inner Circle*), mais especificamente os norte-americanos e os britânicos, eram proprietários do inglês, apesar de verem esse idioma como língua internacional.

No mesmo ano e contexto, Tsuda (2003) também conduziu pesquisa com dois grupos de estudantes universitários, da faculdade de humanidades da

---

<sup>11</sup> A China parece ter uma preocupação com a compreensão das atitudes em relação à aprendizagem do inglês e desponta com um número significativo de pesquisas nesse sentido.

universidade de Tokai Gakuen, cujo intuito foi verificar porque os estudantes não gostavam de aprender inglês. Os dados foram colhidos através de um questionário e depois quantificados. As informações coletadas mostraram que os estudantes pesquisados, em sua maioria, tinham uma orientação mais instrumental no tocante à aprendizagem da língua inglesa, porque revelaram aprender inglês para viajar, usar computador e para diversão. Os dados apontaram ainda que metade dos investigados, apesar de estarem matriculados em cursos de extensão em LI, não gostava de estudar essa língua, o que para Tsuda (2003) foi um choque e difícil de compreender. E por isso, esse pesquisador resolveu descobrir a razão das atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI. Dessa forma, Tsuda (2003), orientada pelos dados levantados no questionário, resolveu buscar respostas para o seguinte questionamento: o que motiva os alunos a aprender inglês? Na busca de informações, Tsuda (2003) se deparou com os seguintes dados: 1. 44% revelaram respeitar as pessoas que falam bem a LI, 2. 48% revelaram sentir inveja das pessoas que falam bem a LI e 3. 90% revelaram não achar os estrangeiros chatos, o que permitiu Tsuda (2003) dizer que a xenofobia não é a razão de os estudantes não gostarem de aprender a LI. As análises finais dos dados da pesquisa apontaram que 2/3 dos estudantes não gostavam de estudar inglês porque eles não tinham sentimento de sucesso em suas experiências de aprendizagem.

Na China, em Hong-Kong, um grupo de estudantes foi pesquisado por Wu Man-Fat (2004). A pesquisa, de cunho qualitativo, apontou uma incidência maior de orientação instrumental. No entanto, esses participantes revelaram também ter orientação integrativa, porque disseram concordar que a aprendizagem da língua inglesa poderia promover a interação com outros povos, possibilitar conhecer diversos falantes dessa língua e participar de atividades com eles. A pesquisa revelou ainda que os estudantes pesquisados desejavam que o inglês lhes possibilitasse experiências novas, tais como morar,

estudar e trabalhar em países onde o inglês fosse idioma oficial. Os dados apontaram também neutralidade por parte dos participantes, quando questionados se percebiam a aprendizagem da LI como meio de apreciar a literatura e a arte britânicas. Em outra fase da pesquisa, conduzida apenas com oito voluntários, Wu Man-Fat (2004) coletou dados, através de uma entrevista semiestruturada. Os participantes sinalizaram desejar aprender inglês para questões práticas, tais como para estudar em outro país, viagens internacionais e desenvolvimento profissional, evidenciando, desse modo, a ocorrência de uma orientação instrumental.

No Reino Unido, Adolphs (2005) conduziu uma pesquisa com 24 estudantes asiáticos, da Universidade de Nottingham. A pesquisa realizou um estudo longitudinal, cujo intuito era investigar atitudes em relação ao inglês falado por nativos desse idioma. Os dados levantados convergiram com as noções elaboradas por Gardner (1985), já que Adolphs (2005) verificou que as atitudes desses estudantes pesquisados mudavam de positiva para uma orientação menos positiva em relação aos falantes nativos da LI. Gardner (1985) defendia que as atitudes positivas em relação a uma outra comunidade linguística diminuam de intensidade com o passar do tempo, já que, para esse autor, “as atitudes tornam-se menos positivas à medida que os estudantes amadurecem”. (GARDNER, 1985, p. 44).

Na China, Yee e Young (2006) também desenvolveram pesquisa com um grupo de 341 estudantes da Universidade de Macau. Para tanto, essas pesquisadoras fizeram uso de um questionário contendo 22 perguntas. Os dados apontaram alto grau de motivação para aprender a LI naquele contexto. Os participantes sinalizaram reconhecer a relevância do inglês para o desenvolvimento de Macau, e, por isso, eles almejavam falar inglês fluentemente sem acreditar que isso ameaçaria as suas identidades de chineses. Entretanto, a pesquisa revelou também que os macaenses sentiam desconforto para falar inglês quando comparados com outros estudantes não nativos, bem

como eles não tinham certeza acerca do *status* do português em relação ao inglês. A Tabela 2, que segue, exhibe os resultados dessa pesquisa, elaborados com base numa escala de concordância e discordância:

**Tabela 2- Parte dos questionamentos feitos a um grupo de estudantes chineses em Macau.**

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

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

Um ano depois de serem divulgados os resultados dos estudos de Yee e Young (2006), ainda na China, 202 estudantes chineses participaram de uma pesquisa sobre atitudes em relação ao inglês, realizada por Liu (2007). Os dados apontaram a ocorrência de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI, com altos índices de motivação. Liu (2007) acredita que os altos índices de atitudes positivas verificados em sua pesquisa têm relação com o rápido desenvolvimento econômico da China, o que valida a suposição de Gilles e Billings (2004) de que as condições locais, mudanças sociopolíticas exercem influência sobre as atitudes. Os dados dessa pesquisa provaram ainda um maior índice de orientação instrumental do que integrativa, pois os estudantes pesquisados almejavam aprender inglês para pesquisar na *internet* e para serem promovidos profissionalmente, o que Liu (2007) acredita ter ocorrido por conta do pouco contato com o falante nativo do inglês.

Também na China, 398 estudantes, da Universidade de Wuhan, participaram de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, desenvolvida por Yang Yu (2010). Os dados foram coletados através de uma *Likert Scale*<sup>12</sup>. Os objetivos da pesquisa foram investigar as atitudes dos estudantes em relação ao inglês, verificar como determinados fatores influenciavam as suas atitudes (sexo, nota, idade, livro didático, pais, professores), bem como a consciência deles acerca da diversidade da LI. Os dados evidenciaram a ocorrência de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI e ao inglês chinês (*chinglish*). Yang Yu (2010) concluiu que as atitudes dos participantes da sua pesquisa eram complexas e que as positivas aumentavam à medida que eles estudavam, divergindo, desse modo, das suposições de Gardner (1985), que acredita que as atitudes positivas diminuam com o tempo. Com relação à consciência dos estudantes em relação à diversidade e nativização do inglês, os dados apontaram que a maioria via tal fato como uma simples e natural manifestação da cultura chinesa. A seguir está o quadro contendo as afirmações usadas na referida pesquisa:

**Quadro 2- 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: Yang Yu (2010).**

<sup>12</sup> É um tipo de escala psicométrica geralmente usada em pesquisas de opinião, composta pelos itens: concordo, discordo, concordo plenamente, discordo totalmente, concordo um pouco, discordo um pouco

No Irã, 79 estudantes universitários participaram de uma pesquisa sobre atitudes, elaborada por Vaezi (2009). Os dados levantados possibilitaram elucidar que aquele grupo de estudantes universitários iranianos também tinha uma orientação mais instrumental do que integrativa, ratificando a ocorrência das atitudes positivas. A seguir, estão elencados alguns dos questionamentos usados na pesquisa de Vaezi (2009):

**Quadro 3 – 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).

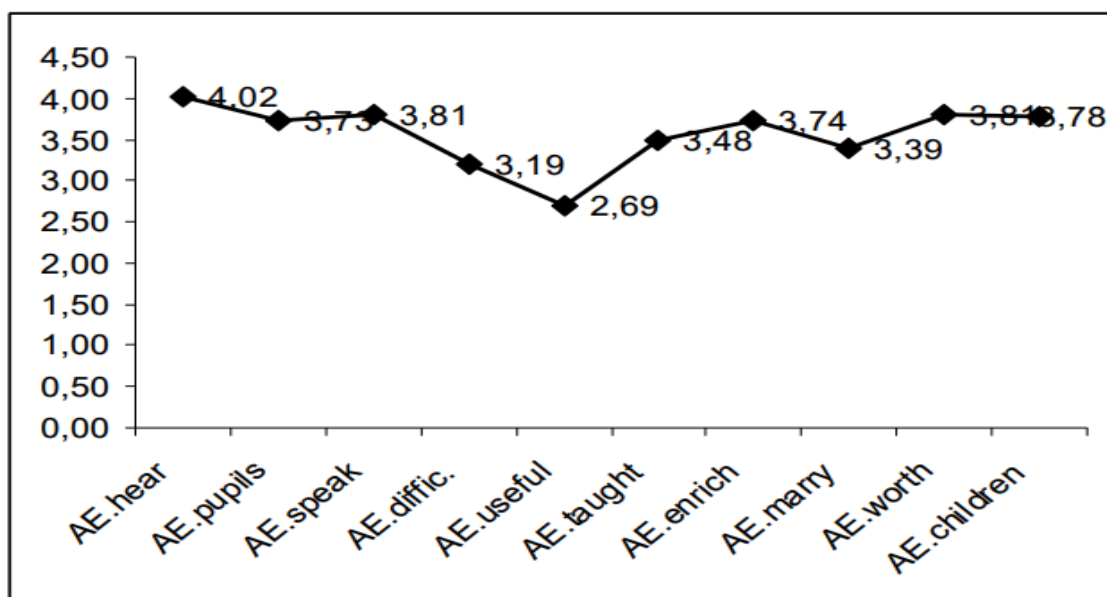
Em Adana, cidade metropolitana no sul da Turquia, onde o inglês é intensivamente ensinado, Karaham (2007) conduziu pesquisa com 190 estudantes turcos, de uma escola privada primária. A intenção da pesquisa era investigar a relação entre atitudes e língua. Os dados evidenciaram altos índices de atitudes positivas, o que Karaham (2007) acredita ter ocorrido por conta do *status* global da LI. Entretanto, os dados também revelaram a ocorrência de atitudes negativas em relação aos livros didáticos de inglês. Os dados provaram ainda que, apesar de achar a LI musical, rica e bonita, os estudantes pesquisados consideravam esse idioma desinteressante.

Ainda no contexto asiático, Siregar (2010) também conduziu pesquisa sobre atitudes em relação ao inglês, com um grupo de 108 estudantes universitários. O intuito era investigar as atitudes em relação às variedades do inglês, tais como o inglês malaio (ME), o cingapureano (SE) e o filipino (PE). Para tanto, Siregar (2010) fez uso de uma entrevista semiestruturada e de um

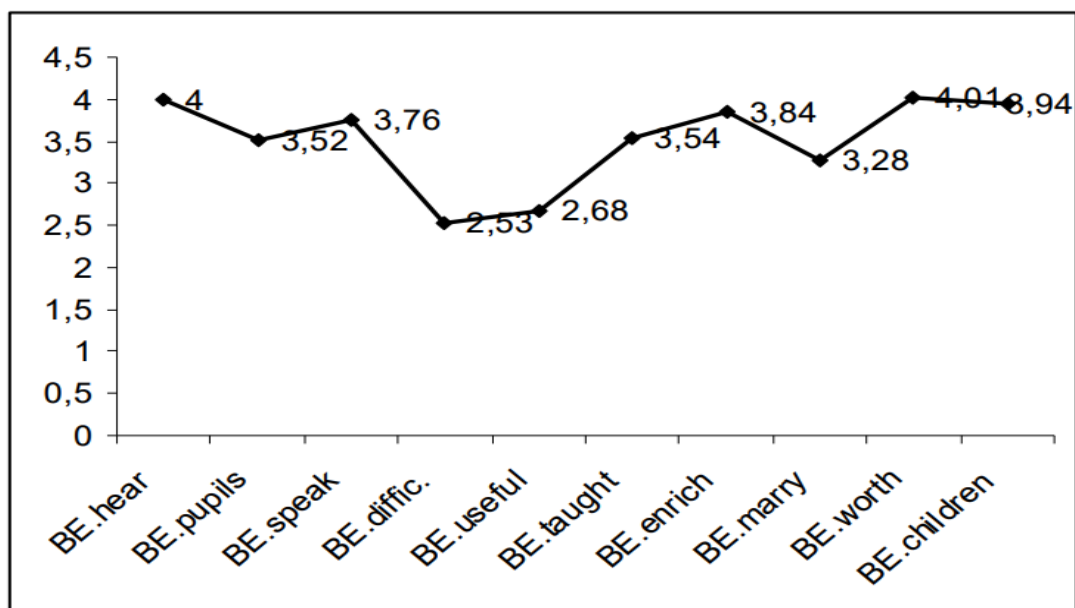


questionário. Desses instrumentos de coleta de dados emergiram informações que apontaram para a ocorrência de atitudes favoráveis em relação ao inglês britânico e ao americano. Essa autora utilizou 10 itens para obter os resultados, dentre os quais se destacam: “gosto de ouvir o inglês americano”, “gosto 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 revelam os dois gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês americano (*American English-AE*)



Fonte: Siregar (2010, p. 80)

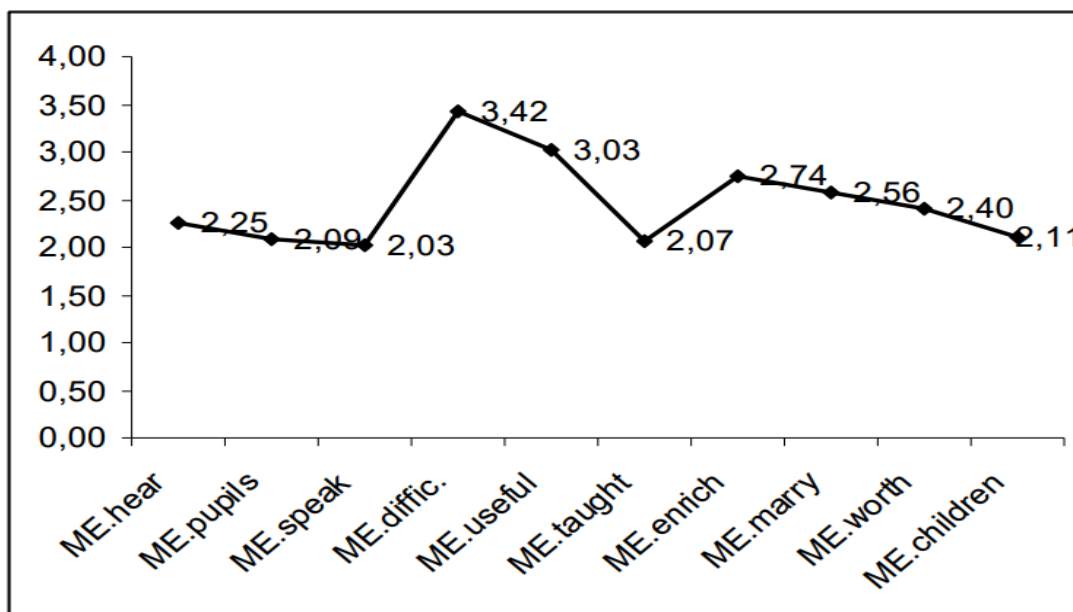
Gráfico 2 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês britânico (*British English- BE*)

Fonte: Siregar (2010, p. 81)

Foi possível verificar também atitudes favoráveis em relação ao inglês britânico. Os dados do Gráfico 2 evidenciam que, para esses estudantes universitários asiáticos, aprender o inglês britânico é uma tarefa fácil, já que um índice bem menor dos alunos disse concordar que “o inglês britânico é uma língua difícil de aprender<sup>13</sup>” (2.53). As atitudes positivas em relação ao inglês britânico também ficaram evidentes quando um número significativo dos estudantes reconheceu a relevância do inglês (4.01).

Quanto às atitudes em relação ao inglês malaio (*Malaysian English*), como é possível verificar no Gráfico 3 a seguir, os participantes da pesquisa de Siregar (2010) sinalizaram a ocorrência de atitudes negativas, quando um número significativo deles, o maior disposto no Gráfico 3, disse achar o inglês malaio difícil de aprender (3.4). Além disso, índices bem menores sinalizam que esses aprendizes achavam o inglês malaio relevante ou fácil de falar.

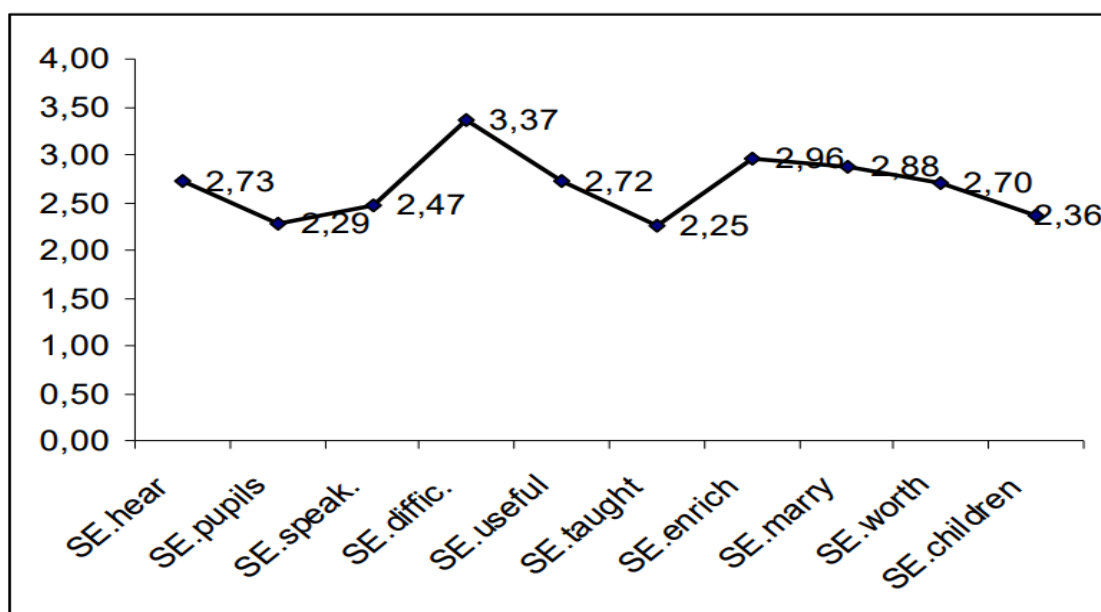
<sup>13</sup>Traduzido do original respectivamente “I like hearing British English”, “I would not mind to marry a British English speaker”, “there are more useful languages than British English (BE)” e “BE is a difficult language to learn”.(SIREGAR, 2010).

Gráfico 3 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês malaio (*Malaysian English-ME*)

Fonte: Siregar (2010, p. 83)

Já os dados das atitudes dos participantes em relação ao inglês cingapureano também comprovaram a ocorrência de atitudes negativas, quando muitos deles disseram achar essa variedade do inglês difícil. Além disso, um índice bem menor revelou achar o inglês cingapureano útil. A seguir, está o Gráfico 4, que mostra esses dados:

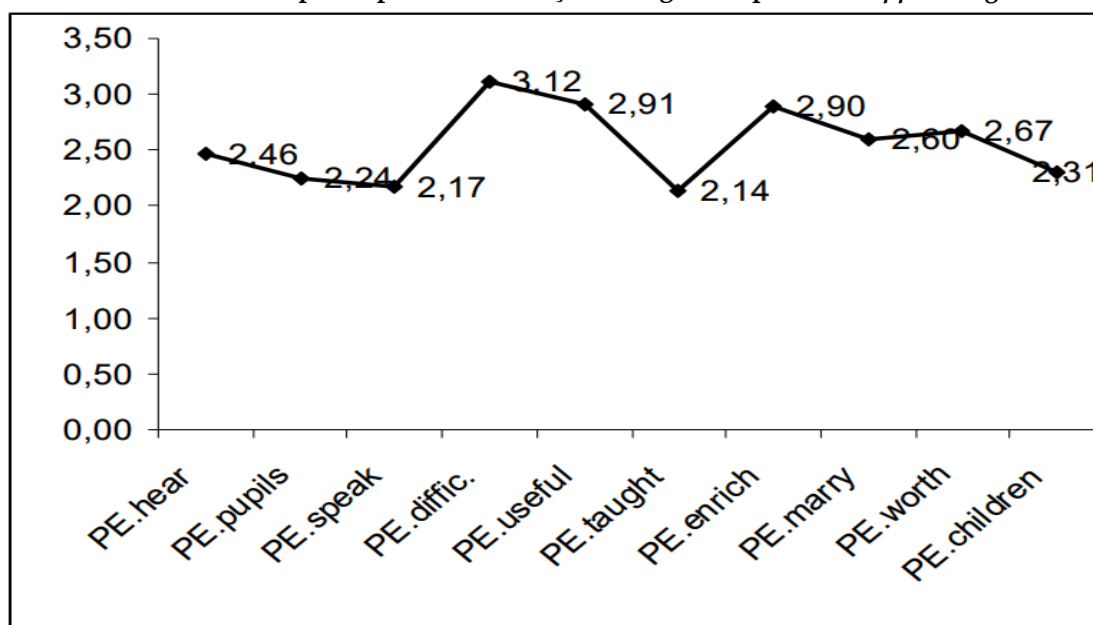
Gráfico 4 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês cingapuriano (*Singaporean English-SE*)



Fonte: Siregar (2010, p. 84)

A análise das atitudes em relação ao inglês filipino (*Philippine English-PE*) revelou um índice muito baixo dos estudantes que acreditavam na utilidade do inglês, deixando transparecer que muitos deles não tinham uma atitude positiva em relação a esse idioma global. Para corroborar esse dado, o maior índice apresentado no Gráfico 5, 3.37 é representativo da opinião de que esses aprendizes achavam o inglês filipino difícil. Esse dado é semelhante ao encontrado nos ingleses malaio e cingapureano. A seguir, no gráfico 5, estão os dados sobre o inglês filipino:

Gráfico 5 - Atitudes dos participantes em relação ao inglês filipino (*Philippine English-PE*)



Fonte: Siregar (2010, p. 85)

Os dados levantados na pesquisa de Siregar (2010) possibilitaram a ratificação da 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. Esses dados também permitem dizer que, de algum modo, as culturas hegemônicas de língua inglesa permanecem exercendo maior influência nas sociedades, quando os aprendizes de LI preferem ouvir, falar e ensinar o inglês atrelado a essas sociedades. Por

isso, reitero o que Jenkins diz (2007), ou seja, que os falantes nativos continuam colonizando a mente dos não nativos.

No Líbano, Abidin *et alii* (2012) investigaram as atitudes de 180 estudantes do ensino médio em relação à aprendizagem da LI, levando em consideração os aspectos emocional, o cognitivo e o comportamental. Para tanto, eles informam que utilizaram metodologia quantitativa, descritiva e inferencial. Os dados foram coletados através de um questionário, visando a investigar as atitudes dos aprendizes com base em informações demográficas (gênero, ano e campo de estudo). Esses pesquisadores argumentam que crenças positivas sobre aprendizagem de línguas podem favorecer o desencadeamento das atitudes positivas.

Os dados foram analisados através de um programa de computador (SPSS)<sup>14</sup> e revelaram que a maioria dos participantes tinha atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Com relação aos perfis demográficos, os dados apontaram que as atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI ocorriam com mais intensidade entre meninas, o que possibilitou aos pesquisadores afirmarem que o gênero feminino demonstra mais interesse e comportamentos frente à aprendizagem da LI quando comparados ao masculino. Abidin *et alii* (2012) concluíram que frente às atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI, os professores devem criar uma atmosfera encorajadora nas suas aulas, visando a promover as atitudes positivas em relação ao inglês. Ainda destacam a necessidade de elaboradores dos currículos reverem conteúdos que atendam às necessidades e interesses dos aprendizes.

No Paquistão, onde o inglês é língua oficial, Siming *et alii* (2015) realizaram pesquisa com um grupo de oitenta (80) estudantes universitários paquistaneses, também com o intuito de investigar as atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, esses pesquisadores formularam

---

<sup>14</sup> Abreviação de *Statistical Package for the Social Science Program*. Tradução: Pacote estatístico para o programa de ciência social.

três perguntas de pesquisa: 1. Os estudantes paquistaneses são motivados tanto instrumentalmente quanto integrativamente?; 2. Qual é o papel do professor de inglês em motivar os alunos para aprender inglês? e 3. Qual é o papel dos pais para a aprendizagem do inglês como segunda língua? A pesquisa estava ancorada nos princípios metodológicos de um estudo de caso. Para a geração de dados, Siming *et alii* (2015) usaram um questionário baseado no Teste AMTB<sup>15</sup> (*Attitude and Motivation Teste Battery*). O questionário foi composto de 96 perguntas, dividido em doze seções, que versavam, por exemplo, sobre orientação, motivação, o papel do professor e dos pais, atitudes e desejo para aprender a língua inglesa. Os resultados da análise apontaram que os estudantes se sentiam altamente motivados para aprender o inglês. Tal motivação revelou, em parte, ser de natureza extrínseca, para a obtenção de metas a curto prazo, como para passar em exames, obter notas, bons empregos, evitar punições e agradar professores. Os dados evidenciaram também motivação de natureza intrínseca, pois os estudantes revelaram motivação integrativa, aquela para alcançar metas a longo prazo. Os pesquisadores concluíram que a motivação para aprender a LI daquele grupo de aprendizes estava relacionada à relevância do inglês como língua global e que os professores precisam promover aulas mais interativas e criativas, porque os dados apontaram, também, o papel do professor como fator motivador.

Na Malásia, Ahmed (2015) investigou as atitudes em relação à aprendizagem da LI de 238 estudantes universitários. Para tanto, utilizou um questionário com 19 itens. Para esse pesquisador a motivação que os aprendizes

---

<sup>15</sup> É um teste composto por 116 frases, que visa a investigar a motivação e as atitudes em relação a uma língua. Os participantes devem sinalizar se concordam ou discordam, em algum grau, com as frases. Com as primeiras 104 frases são fornecidas 6 (seis) alternativas para a escolha dos participantes : concordo moderadamente, concordo muito, concordo um pouco, discordo muito, discordo um pouco e discordo moderadamente. Uma das frases que compõe o teste é: *I hate English* (odeio inglês). Para maiores detalhes verificar GARDNER, R. C. *Attitude/Motivation Teste Battery*. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>. Acesso em: 06/06/2018.

trazem para a sala de aula é o único fator gerador de sucesso da aprendizagem. Nas suas conclusões, Ahmed (2015) aponta que os estudantes por ele pesquisados, apesar de apresentarem atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI no contexto acadêmico, ainda sentiam necessidade de estudar inglês em cursos particulares. Por isso, Ahmed (2015) chama a atenção dos planejadores de políticas linguísticas para a elaboração de currículos, materiais e métodos mais sensíveis às necessidades dos aprendizes. A seguir, estão algumas questões da pesquisa de Ahmed (2015).

**Tabela 3 – Questões feitas a estudantes universitários da Malásia.**

QUESTION	Agree	Somewhat agree	Somewhat disagree	Disagree
1. Do you think that learning English will help the growth of your mind?	51% (122)	29,3% (70)	1.67% (4)	17,6% (42)
2. Do you think that learning English will improve your personality?	55,2% (132)	20,9% (50)	2.51% (6)	20.9% (50)
3. Do you think that learning English will open more job opportunities for you?	88,7% (212)	6.69% (16)	3.35% (8)	0.84% (2)
4. Do you think that learning English will help you in higher academic achievement?	87.9% (210)	9.21% (22)	0.84% (2)	1.67% (4)
5. Do you think that learning English will help you in promoting business?	68,6% (164)	24.3% (58)	3.35% (8)	3.35% (8)

Fonte: Ahmed (2015, p. 12)

A trajetória feita até aqui, revisitando estudos sobre atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa, possibilitou ter uma visão geral dessas pesquisas no Brasil e em algumas partes do mundo. Nesse percurso, ficaram evidentes as metodologias e os instrumentos utilizados, os tipos de questionamentos e os critérios de análise dos dados. Este exame permitiu também verificar que quase em sua totalidade os participantes em todos esses estudos apresentaram 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.

Feitas essas apresentações, tratarei, a partir daqui, das atitudes. Para uma melhor compreensão deste estudo, categorizei as atitudes em positivas, negativas e de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Além de esclarecer pontos essenciais acerca dessas atitudes, explico como elas são construídas, através de um *continuum* (as positivas e as negativas) e as suas possíveis consequências negativas.

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

Diversos contextos de aprendizagem da língua inglesa são marcados por problemas relacionados com escolhas metodológicas, livros didáticos, carga horária e professores. Tais problemas refletem a deficiência do processo, e, apesar do retrato negativo, ainda é possível perceber índices de atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Nesse cenário, suspeito que as atitudes positivas ocorrem quando aprendizes motivados agem e avaliam favoravelmente a aprendizagem da língua inglesa. Assim, inicialmente, parto do princípio de que aprendizes motivados podem apresentar atitudes positivas. Entendo atitudes positivas em relação à aprendizagem, como reações favoráveis relacionadas ao contexto de aprendizagem, ao relacionamento com o professor, ao curso, aos colegas de classe, ao material didático, à metodologia, à própria língua e cultura estrangeiras. Essa reação favorável parece facilitar substancialmente o processo de aprendizagem, pois, as atitudes o influenciam. (GARDNER, 1985).



Se é perceptível uma relação entre motivação e atitudes positivas, daí é possível postular a existência de um *continuum*, em que esses, e outros possíveis elementos podem estar dispostos, numa relação de causa e efeito. Compreender como os elementos estão dispostos nesse *continuum* é o que esta seção inicialmente se propõe fazer. E já que até aqui suspeito que a motivação é o primeiro desses elementos, relacionado com as atitudes positivas, discorrerei brevemente sobre ela. De acordo com Fernández e Gallegari (2009, p. 63), motivação é o “direcionamento de energia que o aluno dispensa em cada situação”. Já para Bzuneck (2001), a motivação ou o motivo é o que move uma pessoa, impulsiona uma ação ou a faz mudar de direção. Provém daí a informação que motivação pode gerar atitudes positivas, pois “quando as pessoas decidem fazer alguma coisa, a motivação é responsável por essa atitude”. (JACOB, 2004, p. 34).

Para os canadenses Gardner e Lambert (1959), a aptidão (ou dom) atribuída a uma pessoa não poderia 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 facilitem o processo, pois sustentam motivação. Como afirma Yang Yu (2010), as atitudes positivas podem levar ao crescimento da motivação, o que, por sua vez, leva ao sucesso, porque quanto mais motivação, melhor o desempenho. (BZUNECK, 2001). Todavia, não se deve generalizar, pois, como ressalta Gardner (1985), um indivíduo pode ter atitudes positivas em relação à LE, mas também pode preferir não estudar a língua na escola por causa de um sentimento de que tal contexto é inapropriado, ou por não gostar do professor.

Entretanto, via de regra, acredito que se há motivação, aprendizes apresentarão atitudes positivas. Para entendê-las, retomo a questão do

*continuum*. Até aqui, ele tem sido elaborado com base na motivação. Para além dessa compreensão, é preciso investigar o que, possivelmente, leva um aprendiz a ter motivação. As pessoas, em geral, se sentem motivadas por razões diversas. E, no contexto de aprendizagem de uma língua, Gardner (1985, p. 51, tradução minha) pontua que:

O tipo de motivação responde ao questionamento do porquê o indivíduo está estudando a língua. Refere-se à meta. Muitas razões poderiam ser listadas: para ser capaz de se comunicar com membros daquela comunidade linguística, para conseguir um emprego, para aperfeiçoar a educação de alguém, para viajar, para agradar os pais, para satisfazer as solicitações de uma língua, para obter poder social, etc<sup>16</sup>.

As considerações pontuadas por Gardner (1985) automaticamente conduzem essa reflexão aos dois modelos de orientação elaborados por ele: 1) Instrumental e a 2) Integrativa, ambos geradores de motivação e, conseqüentemente, de atitudes positivas. A compreensão dessas orientações é fundamental para a construção de um arcabouço teórico que explique as atitudes positivas. As orientações, desse modo, dizem respeito à meta da aprendizagem e elas têm um papel central no acionamento da motivação, porque 'sem existir um objetivo, a motivação fica bastante comprometida. (RAMOS, 2009, p. 55). Então, inicialmente, também parto do princípio de que, além de outros fatores, as orientações podem levar os aprendizes a desejar aprender uma LE qualquer e podem acionar motivação.

Nessa linha de raciocínio, é relevante esclarecer acerca de dois tipos de motivação: a 1. Intrínseca e a 2. Extrínseca. A motivação intrínseca se ancora na noção de que os seres humanos são seres ativos, que necessitam de autonomia e detêm uma curiosidade inata. (NICHOLSON, 2013). Desse modo, esse tipo de motivação emerge do íntimo do aprendiz, pois ele não precisa de fatores

---

<sup>16</sup> **Original:** *The type of motivation answers the question of why the individual is studying the language. It refers to the goal. Many reasons could be listed: to be able to speak with members of that language community, to get a job, to improve one's education, to be able to travel, to please one's parents, to satisfy a language requirement, to gain social power, etc.*

externos para agir. Na visão de Nicholson (2013), a motivação intrínseca se manifesta quando aprendizes participam ativamente das atividades, sem a necessidade de serem recompensados. A motivação deles ancora-se em fatores internos e não externos. Para Guimarães (2001), a motivação de natureza intrínseca é uma espécie de propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse na busca por desafios. Nesse sentido, essa autora explica que:

Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nessa condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associando ao prazer derivado do próprio processo. (GUIMARÃES, 2001, p. 37).

Nas suas reflexões, Guimarães (2001) pontua que alunos motivados intrinsecamente podem apresentar algumas características particulares, tais como: não apresentam ansiedade frente a pressões ou emoções negativas, as quais poderiam interferir nos seus desempenhos. Eventos alheios do cotidiano também não afetariam os seus níveis de interesse no que estão desenvolvendo, pois os alunos apresentam alto nível de concentração, chegando a perderem a noção do tempo durante o processo de ensino/aprendizagem. Assim, as falhas não os impedem de continuar tentando e continuam na busca de novos desafios ainda que atinjam determinados níveis de habilidades.

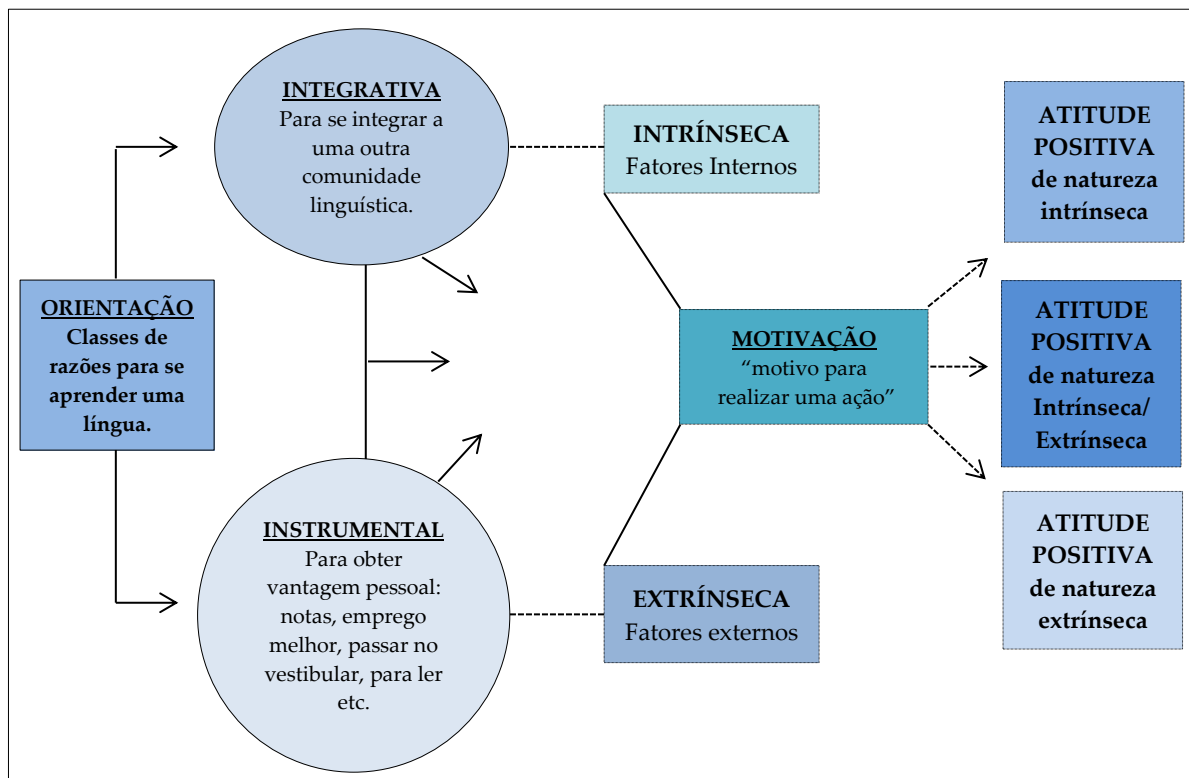
Já a motivação extrínseca envolve engajamento numa tarefa, devido a fatores externos, tais como trabalhar para ganhar dinheiro, comida etc. Para Guimarães (2001) tais fatores não funcionam como coerção, mas como fontes de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e acrescenta:

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (GUIMARÃES, 2001, p. 46).

Assim, fica evidente que a motivação extrínseca se alicerça em princípios de recompensa a curto, médio e longo prazo. Entretanto, Guimarães (2001) entende que essas recompensas devem ser utilizadas com cautela e chega a dizer que se deve evitar motivar os alunos extrinsecamente no envolvimento com as atividades, porque esta motivação pode comprometer a motivação intrínseca, embora essa autora destaque que esse tipo de motivação tenha também efeitos benéficos. Dörnyei (1994) compartilha desse pensamento ao dizer que a motivação extrínseca tradicionalmente tem sido vista como algo que pode enfraquecer a motivação intrínseca. Esse pesquisador informa que diversos estudos têm confirmado que os estudantes perderão os seus interesses intrínsecos naturais em realizar uma atividade se eles têm que fazê-la para corresponder a solicitações extrínsecas e menciona o caso de leituras obrigatórias na escola.

Para além dessa reflexão, é importante compreender como esses tipos de motivação se relacionam com as orientações para aprender línguas. A princípio, é possível dizer que as orientações (Instrumental e Integrativa) funcionam como uma espécie de fio condutor do tipo de motivação a ser gerada. Pois, parece evidente que a motivação intrínseca está relacionada com a orientação integrativa, enquanto a extrínseca com a orientação instrumental. Isso se dá tendo em vista que quando aprendizes almejam se comunicar com outros falantes, de determinadas comunidades linguísticas (Orientação Integrativa) isso gera motivação intrínseca, enquanto, se um aprendiz aprende uma língua para obter benefícios pragmáticos e utilitários (GHAZVINI; KHAJEHPOUR, 2011), tais como para obter notas, passar no vestibular, para melhores empregos, salários altos (Orientação Instrumental), isso gera motivação extrínseca. A seguir, apresento a Figura 3, do *continuum* que elaborei para melhor compreensão dessa relação entre orientação, motivação e atitude positiva:

Figura 3 – *Continuum das Atitudes Positivas:*



Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode perceber, parece existir uma relação de causa e efeito entre orientação, motivação e atitude positiva, num *continuum*, em que a orientação e a motivação poderão ser diferentes, já que basicamente elas podem ser classificadas de duas maneiras, a depender do objetivo da aprendizagem. Quando se constata a ocorrência das atitudes positivas, em relação à aprendizagem da língua inglesa, acredito, portanto, que a raiz de tal atitude pode estar em um dos tipos de orientação, que pode ser instrumental ou integrativa, ou nas duas concomitantemente, porque parece que uma não anula outra. E, assim, o *continuum* se consolida.

As orientações podem ser estimuladas por professores na sala de aula. Eles, numa perspectiva instrumental, podem destacar a relevância da aprendizagem da LI para fins práticos e relacionados ao desenvolvimento profissional. Ou, numa perspectiva integrativa, eles podem ressaltar a relevância de aprender uma língua para participar das ações de uma outra

comunidade linguística, para se integrar a ela, mas, acompanhada de uma atitude crítica, consciente e desalienada, cujo objetivo seja conhecer, compartilhar e respeitar o jeito de ser, de pensar do outro. Ambas, a meu ver, trazem, em seu bojo, finalidades relevantes para a formação do aprendiz.

Apesar do aparente benefício, Moita Lopes (1996) já discordava dessa visão, alegando entender o que ele chama de motivação integrativa como 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. Graddol (2004) compreende essa noção equivocada de que aprendizes devem emular o sotaque nativo como uma das ideias mais anacrônicas e distorcidas no que concerne à aprendizagem da LI. Por isso, concordo que, como o inglês tem sido amplamente usado como uma língua global, se espera 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). Para que isso aconteça, os professores têm um papel central quanto à conscientização dos aprendizes.

É razoável dizer, apesar de toda essa polêmica gerada em torno das orientações, acredito, que aprendizes bem orientados, terão consciência das suas motivações, e, desse modo, seguirão uma trajetória de sucesso na aprendizagem da LI. Estudos em larga escala têm emergido no campo da Psicologia Social, o que pode dar suporte à Linguística Aplicada, cujos diálogos podem possibilitar professores e alunos motivados no contexto de aprendizagem, já que conscientes de suas orientações saberão seguir a rota que leve a um aprendizado mais significativo.

É muito mais fácil que aprendizes enveredem pelo caminho do conhecimento em língua inglesa se sabem exatamente o porquê estão aprendendo essa língua, se para ler artigos, ter um salário melhor, para viajar

ou para se comunicar com outros falantes desse idioma global. Todavia, quando se ignora o que aprendizes pensam sobre a aprendizagem da LI, acredito, podem emergir resistência, desinteresse e desmotivação para aprender, desencadeando atitudes negativas, permitindo, em muitos casos, que, se chegue até à rota da autoexclusão (LEFFA, 2007), sobre o que também tratarei a seguir.

#### **2.4 RESISTÊNCIA, IDEOLOGIA, DESMOTIVAÇÃO E AUTOEXCLUSÃO: ROTA DAS ATITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Não se pode desconsiderar que, apesar de os estudantes de LI apresentarem atitudes positivas, em muitos contextos, as atitudes negativas operam, lhes conferindo um retrato negativo. Scheyerl (2009) destaca que diversos depoimentos confirmam a imagem negativa da aprendizagem da língua inglesa. Essa imagem negativa sinaliza problemas com elementos que constituem o processo de ensino/aprendizagem do inglês. Nessa perspectiva, alguns pesquisadores têm pontuado fatores que afetam a sala de aula e a aprendizagem da LI. Oliveira (2009), por exemplo, constata que diversos problemas dificultam a aprendizagem de línguas, tais como a baixa carga horária, o elevado número de alunos por turma, níveis heterogêneos num mesmo grupo, ausência de recursos didáticos, dentre outros.

Para Gimenez (2009), uma das possíveis causas para a não aprendizagem reside no despreparo dos professores. Já para Schmitz (2009), a carga horária destinada ao componente língua inglesa não é favorável, porque é limitada e isso compromete a aprendizagem. Pesquisadores têm sido quase unânimes em considerar a carga horária como um dos maiores problemas que o ensino das LE enfrenta. A carga horária ínfima confere às LE pouca relevância, já que ela é resultado de uma cultura popular, que há anos, concebe a língua como matéria de mérito marginal. (JORGE, 2009). Frente a essa problemática, é necessário repensar o papel da língua inglesa nos currículos escolares, porque a maneira

como ela hoje está presente neles, tem provocado reações tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Quanto a isso, Dutra e Oliveira (2006, p. 182) dizem que:

O *status* de uma disciplina em determinado contexto pode gerar tensões no professor à medida em que ela não é valorizada como importante pelos alunos e outros membros da comunidade escolar. Nas últimas décadas, o inglês vem sendo colocado à margem em relação às outras disciplinas, o que se reflete, por exemplo, na baixa da carga horária da matéria. Essa marginalização influencia o comportamento dos professores e alunos de diversas escolas regulares. Muitas reuniões são marcadas nos horários de aula de inglês, essas aulas são colocadas nos últimos horários das sextas-feiras, muitos alunos são desinteressados e infrequentes e a própria escola não entende qual é a função da língua estrangeira.

O desprestígio da língua inglesa parece iniciar na educação básica, sobretudo no contexto da escola pública brasileira. Tal desprestígio parece ganhar fôlego e alcança, como já externado, a educação superior, pois alguns alunos revelam desinteresse pela aprendizagem da LI, resistência, atitudes, e posturas geralmente negativas. A raiz das atitudes negativas pode estar nos fatores já mencionados. Entretanto, acredito na existência de outros fatores.

De igual modo, como fiz para compreender as atitudes positivas, elaboro um *continuum*, partindo da noção inicial de que desmotivação pode gerar atitudes negativas. As atitudes negativas às quais faço referência são reações ou comportamentos avaliativos desfavoráveis a tudo que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem da LI. No entanto, para compreendê-las é necessário estudar as suas origens. Inicialmente, parto do princípio de que, nesse *continuum*, as atitudes negativas são causadas por desmotivação e, a desmotivação, suspeito, pode ter origem em dois fatores: na resistência ou na ideologia, sobre o que falarei mais adiante.

Antes disso, é preciso compreender o que faz um aprendiz se sentir desmotivado. Para Marchesi (2010), um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes é ter que lidar com alunos que não querem aprender. E, nesse sentido, retomo o que havia colocado na seção anterior sobre a relevância de



orientar alunos com relação às metas de aprendizagem, porque sem orientação, acredito, emerge desmotivação e, conseqüentemente, surgem atitudes negativas. Esse quadro merece atenção, sobretudo, porque a desmotivação, segundo Bzuneck (2001), resulta em sub-rendimento nas aprendizagens, cujo desempenho beira a mediocridade.

Para entender a desmotivação de aprendizes de LE, preliminarmente, postulo que ela tem raiz em dois fatores: na resistência e na ideologia. A resistência ocorre quando os alunos não se identificam ou não estão satisfeitos com algum dos elementos do processo de ensino/aprendizagem, que podem ser o professor, a metodologia, o livro didático, a própria língua estrangeira, a carga horária, a pressão para aprender, etc. Quanto a isso, Jorge (2009, p. 165) diz que quando as práticas pedagógicas não são interessantes, os aprendizes reagem em forma de resistência e acrescenta:

O resultado desses desencontros, muitas vezes, é interpretado como simples (ou complicada!) oposição dos alunos. “Eles não querem aprender”, “eles não têm interesses”, dizem os professores. No entanto, outra possibilidade de interpretação, está na compreensão de que os jovens que frequentam a escola, por sua condição juvenil, **têm resistido** de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada a suas realidades.

A mencionada inadequabilidade de abordagem de ensino/aprendizagem, geradora de desencontros, é o que também tem, em muitos contextos, originado resistência, causando problemas de desmotivação e, conseqüentemente, fracasso no contexto de aprendizagem da língua inglesa, porque desconsidera o que interessa ao aprendiz aprender e como ele aprende. Nesse sentido, Almeida Filho (1993, p. 13) salienta que:

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem de uma nova língua.

Por isso, acredito ser vital levar em consideração o que os aprendizes pensam sobre aprender uma LE e como pensam que aprendem melhor. Nesse sentido é que Rajagopalan (2003) destaca que pesquisadores quase nunca questionam aprendizes acerca das suas metas, motivações para aprender uma LE. Rajagopalan (2003) vê tal fato como descaso e desinteresse por parte dos pesquisadores, em saber respostas que deveriam nortear os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Com relação a isso, Kumaravadivelu (2012) defende que o professor deve monitorar a sua própria atuação profissional, buscando, com isso, romper a divisão estabelecida entre 'o produtor e o consumidor de conhecimento'. Esse autor destaca que o conhecimento relevante deve emergir do cotidiano, levando em consideração as particularidades dos aprendizes, e observa que:

Tal divisão artificial deixa muito pouco espaço para a autoconceituação e a autoconstrução de conhecimento pedagógico por parte do professor. É evidente que o conhecimento pedagógico, para ter qualquer relevância local, deve emergir da prática do ensino diário.<sup>17</sup> (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13, tradução minha)

Quando professores desconsideram o mundo a sua volta, o que acontece na sala de aula, a resistência emerge e origina desmotivação e, conseqüentemente, atitude negativa. Assim, justifico o acréscimo da resistência no *continuum*. Já quando pontuo que a desmotivação tem origem também na ideologia, faço referência aos enunciados ideológicos, construídos socialmente e que conferem impossibilidade de aprendizagem em alguns espaços e incapacidade dos aprendizes. Para compreender isso, recorro a Bakhtin (1997) que, ao falar sobre o enunciado como unidade da comunicação verbal, faz menção à compreensão responsiva de ação retardada, o que ele convencionou chamar de 'atitude responsiva ativa', para dizer que 'cedo ou tarde, o que foi

---

<sup>17</sup> **Original:** *Such an artificial division leaves very little room for self-conceptualization and self-construction of pedagogic knowledge on the part of the teacher. It is rather apparent that pedagogic knowledge, to have any local relevance, must emerge from the practice of everyday teaching.*

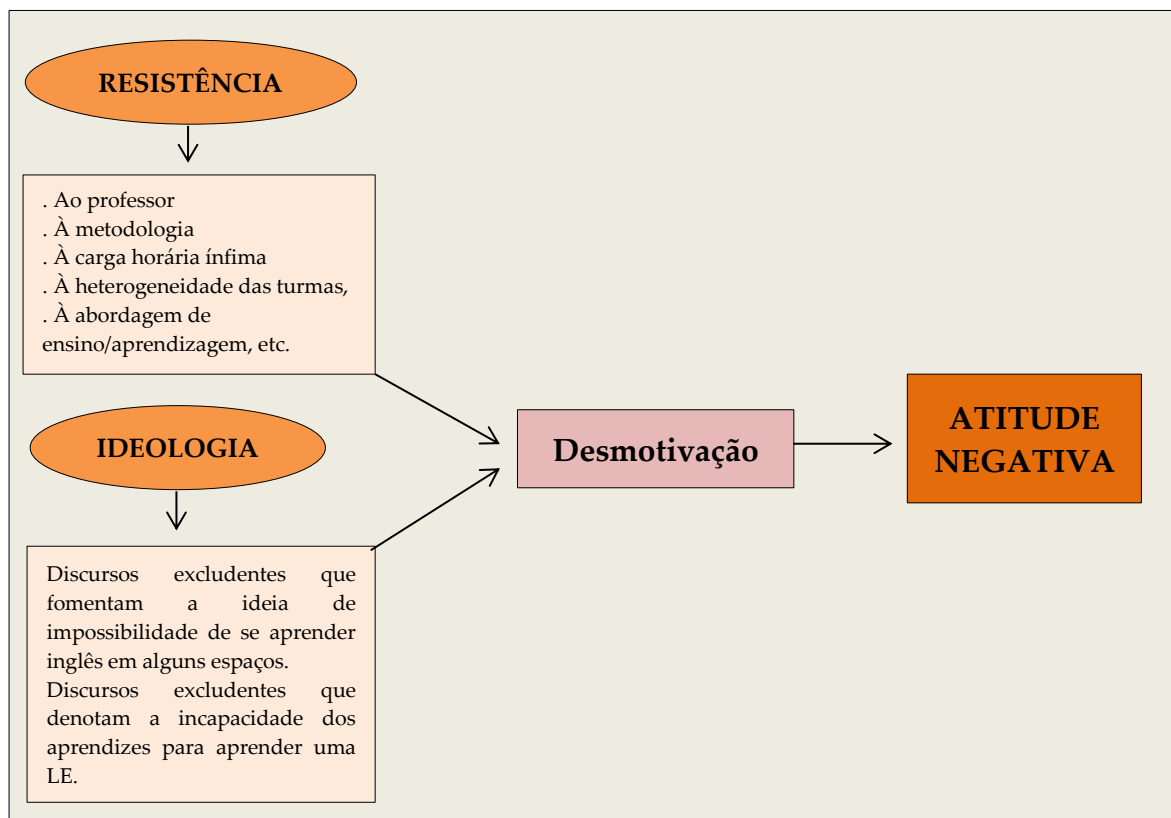
ouvido ou compreendido de modo ativo, encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte'. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Esse autor alerta que o locutor, ao emitir determinados enunciados, busca uma resposta, uma adesão ou uma execução. Nesse sentido é que opera o conceito de língua como ideologia, corroborando a relação entre língua, poder e dominação, quando se busca através da primeira se atingir uma meta.

Quanto a isso, Kumaravadivelu (2012) fala da maneira peculiar como a língua é comumente usada para atingir uma meta, reconhecendo a relação entre poder e dominação, orientada por percepções e práticas moldadas por forças dominantes e interesses escusos. Por isso, os enunciados aos quais faço referência são em muitos contextos executados e 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". Esses discursos, sem sombras de dúvidas, afetam muitos aprendizes, pavimentam o caminho para a desmotivação e, assim, podem inviabilizar uma aprendizagem significativa em LE.

Por isso, acrescento ao *continuum* o elemento ideologia. A seguir, está a Figura 4, que elaborei, representativa dessa relação entre atitudes negativas, desmotivação, resistência e ideologia:

Figura 4 - *Continuum das Atitudes Negativas*



Fonte: elaborado pelo autor.

Até aqui tratei de explicar os elementos dispostos no *continuum* das atitudes negativas. Entretanto, é relevante perceber que esse quadro de atitudes negativas por parte dos alunos tem se configurado de forma perigosa e tem gerado, como uma das consequências mais nefastas e visíveis, a exclusão do aluno nesse processo de aprendizagem. Leffa (2007), ao falar sobre o ensino da LI, faz menção ao que ele convencionou chamar de autoexclusão. Para esse autor, o processo de autoexclusão é consolidado de maneira sutil. Tal processo opera 'de fora para dentro', quando se alimentam, no seio da sociedade, discursos excludentes, do tipo "eu odeio inglês", cuja reprodução em larga escala alcança o aprendiz, que passa a reproduzir discursos desse gênero, induzido pela sociedade.

Como se pode verificar, discursos com fortes marcas ideológicas, que marginalizam a aprendizagem da LI, reverberam na sociedade e impedem a

consolidação desse processo, evidenciando que as atitudes em relação à língua são afetadas por ideologias. (cf. SEWELL, 2012).

O conceito de ideologia que adotei para conduzir esta pesquisa é a proposta por Fairclough (2001). Para esse linguista, a ideologia corrobora as relações de dominação, através da construção das identidades e das relações sociais, elaboradas pelas práticas discursivas. Para Fairclough (2001), tais práticas de caráter ideológico respaldam ações de manipulação e poder na sociedade, porque as pessoas não têm discernimento das dimensões ideológicas das suas próprias práticas. Com base nisso, é razoável afirmar que os enunciados emitidos por muitos aprendizes em relação à aprendizagem da LI não são produzidos de maneira consciente. Quanto a isso, Fairclough (2001) chama 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.

As investidas ideológicas advêm da classe dominante e atuam no nível inconsciente das pessoas, através de discursos e, por isso, parece que Orlandi (2000, p. 20) afirma 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. Como a classe dominante não tem interesse que os que não fazem parte dela aspirem alguma coisa, ela alimenta discursos excludentes. É nesse sentido que Chauí (2006, p. 35) afirma 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”. Assim, muitos discursos em relação à aprendizagem da LI parecem também ser carregados de aspectos ideológicos alheios, que inconscientemente são reproduzidos.

A respeito disso, Leffa (2007) pontuou alguns desses discursos, conforme se vê no quadro 4 a seguir, com fortes marcas ideológicas, que ecoam na sociedade brasileira e contribuem para consolidar atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI.

**Quadro 4- Discursos reveladores de atitudes negativas. Dados levantados por Leffa (2007)**

A ideia 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 ideia 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 (2009, p. 117)**

Para ratificar a existência desses argumentos levantados por Leffa (2007) a respeito das ideologias, há alguns anos, em trabalho aqui mencionado, Moita Lopes (1996), após realizar pesquisa avaliativa de um programa de ensino de inglês, no Rio de Janeiro, se deparou 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), porque no lugar de incluir, opera no sentido da exclusão, quando em muitos contextos a aprendizagem da língua inglesa não é

reconhecida como de relevância, é desqualificada. Muitas vezes, leis são elaboradas nesse sentido, para impedir o uso natural da língua, bem como tragédias para justificar a não aprendizagem. Quanto a isso, Leffa (2011, p. 19) acentua que:

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?

A vulnerabilidade dos aprendizes de língua inglesa, sobretudo, aqueles em estágio inicial de formação, que expostos a ideologias como essas, podem direcioná-los para a rota da autoexclusão. Nesse sentido, entendo que os aprendizes afetados ideologicamente operam no nível da inconsciência. Entretanto, presumo que discursos como “eu passo o ano todo estudando o verbo *to be*”, comumente produzidos pelos aprendizes, em muitos contextos, são elaborados no nível da consciência, porque esse discurso apesar de representativo de atitudes negativas, a raiz está na resistência a uma abordagem de ensino mecanicista e ultrapassada.

A resistência geradora de desmotivação e, conseqüentemente, atitudes negativas emergem na sala de aula quando questões de ordem identitária, por exemplo, são desconsideradas e conteúdos gramaticais, como o verbo *to be*, são maciçamente ensinados, ano após ano, num cenário que vai se configurando em torno da monotonia, da desmotivação, quando nada novo é acrescentado, ultrajando o ensino e a aprendizagem da LI. Nessa linha de raciocínio, Paiva (2009, p. 33) constata:

Pude perceber que os alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo o percurso escolar. Talvez seja por isso que os alunos do ensino médio sejam os mais **desmotivados**, pois já perderam a esperança de ter uma aula que faça sentido.

Nessa perspectiva, Ribas (2012) aponta que o ensino de compêndios gramaticais na aula de língua inglesa é um fator que repercute negativamente na motivação dos alunos. Por isso, é preciso ter cautela quanto às escolhas metodológicas, temas e abordagens de ensino, para que a língua ensinada, em vez de se configurar como mero conjunto de estruturas gramaticais, faça sentido para os aprendizes (PAIVA, 2009), como veículo capaz de possibilitar compreender as suas realidades. O desprezo com tais escolhas gera um cenário de fracasso, em muitos espaços, e inúmeros depoimentos comprovam que isso tem gerado resistência.

Em resumo, defendo que as atitudes negativas se ancoram na desmotivação. Já a desmotivação tem raiz nos mecanismos de ideologia e resistência. No tocante à ideologia, discursos têm sido amplamente ecoados, no sentido de ultrajar o ensino/aprendizagem da LI, ora conferindo impossibilidade de consolidação desse processo em determinados contextos, ora conferindo incapacidade a quem pode e deve ascender socialmente. A resistência, entretanto, pode ser a qualquer elemento que compõe o ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Na próxima seção, trato das atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras, cujas consequências podem levar um aprendiz a desenvolver um sentimento de inferioridade.

## **2.5 *I'LL SPEAK ENGLISH JUST LIKE AN AMERICAN*: ATITUDES DE SUPERVALORIZAÇÃO EM RELAÇÃO À LÍNGUA E À CULTURA ESTRANGEIRAS**

Os aspectos culturais na sala de aula de LE têm sido objeto de polêmica em muitos espaços. Muito tem se discutido acerca da inseparabilidade da língua e da cultura, no contexto de aprendizagem da LI, sobretudo, porque se trata de uma língua de *status* global. Esse *status* que a LI alcança na



contemporaneidade parece possibilitar que muitos aspectos culturais, de diversas nações sejam agregados a ela. O reconhecimento de que o inglês, hoje, é uma língua de necessidade comunicacional e não de identidade cultural (KUMARAVADIVELU, 2005) o coloca numa posição de língua híbrida, quando diversas culturas podem ser abordadas através dele. Contudo, ainda perdura a velha e anacrônica noção de que o ensino do inglês deve ser baseado nas culturas hegemônicas, i.e, nos aspectos linguístico-culturais dos Estados Unidos e da Inglaterra. Isso, suspeito, tem provocado o desencadeamento de atitudes de supervalorização em relação ao inglês e às culturas hegemônicas a ele atreladas.

Esta seção propõe tratar dessa questão. E para aquecer esta reflexão, compartilho, inicialmente, alguns conceitos de cultura que adotei para este estudo. Para Kroeber e Kluckhohn (1952), a cultura é produzida e modificada concretamente pelos indivíduos e que cada estágio da vida é produto de um grupo social. Eles afirmam que, como a língua, a cultura existe nos indivíduos e através deles apenas. Hall (1989) destaca que a cultura envolve a maneira como as pessoas se expressam, incluindo as suas emoções, como elas agem e pensam. Para esse autor, o ato natural de pensar é modificado pela cultura e não há nenhum aspecto da vida humana que não seja tocado e alterado pela cultura. Na visão de Santos (2012), cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, ao conhecimento, às ideias, às crenças. É um produto coletivo da vida humana. Laraia (2015), por sua vez, defende visão semelhante, ao compreender cultura numa perspectiva etnográfica, como um todo complexo constituído de conhecimento, arte, moral, crenças, leis, costumes, outras capacidades e hábitos que os indivíduos podem adquirir numa determinada sociedade.

Feitas essas considerações, daqui por diante, proponho tratar do conceito de atitudes de supervalorização, suas causas e consequências. Elas emergem em contextos de aprendizagem de língua inglesa, quando professores e alunos fomentam o desenvolvimento da noção equivocada da superioridade do falante

nativo, da sua língua e cultura. As atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura alvo são sentimentos de exaltação, de veneração e valorização exacerbada, desmedida, em relação à língua e à cultura do outro. Elas são consolidadas quando um indivíduo prima exageradamente pela cultura do outro, pelo seu modo de falar, de agir, buscando se igualar a ele, e, assim, deixa de ser ele mesmo. (FREIRE, 1979). Como exemplo disso, a ideia de que aprendizes devem falar igualzinho a um americano *-just like an American-* é disseminada em muitos espaços, sinalizando uma possível atitude de alienação.

Quanto a isso, Moita Lopes (1996) verificou que um grupo de estudantes, por ele pesquisado, apresentou atitudes altamente positivas em relação aos aspectos culturais estrangeiros. Esse pesquisador chamou tais atitudes, de glorificação de uma cultura estrangeira, de embasbacamento, concluindo que elas sinalizam traços de alienação:

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o "outro", com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural. (MOITA LOPES, 1996, p. 42-43).

Nessa linha de raciocínio, em muitas salas de aula de língua inglesa, professores, quando questionados pelos seus alunos qual sotaque seguir, sempre tendiam a sinalizar os hegemônicos: o norte-americano ou britânico. Assim, se seguia uma linha que desconsiderava e desprestigiava qualquer outro sotaque, influenciando aprendizes a seguirem a rota da identificação com o nativo desses lugares. Prova dessa influência é encontrada na pesquisa conduzida por Friedrich (2002 *apud* JENKINS, 2007) com 190 estudantes brasileiros, cujos dados apontaram que  $\frac{1}{4}$  deles almejavam falar inglês como um britânico e mais de 50% percebiam o inglês americano e o britânico como variedades de maior prestígio. Isso evidencia a ocorrência de atitudes de supervalorização em relação aos sotaques nativos de língua inglesa.

Não haveria problemas com as atitudes de supervalorização se essas não trouxessem consequências negativas para os aprendizes de línguas. Tais atitudes são fomentadas em diversos espaços de aprendizagem, através de discursos coloniais, que trazem em seu bojo a crença da superioridade da língua e do falante nativo, o que tem provocado consequências infelizes para o ensino da língua inglesa. (SHIN, 2006). Como consequência, ocorre o sentimento de inferioridade dos aprendizes, porque as atitudes de supervalorização, ao estabelecer a superioridade do “colonizador”, sinalizam as inferioridades do colonizado, consequência da sua dependência. (MOITA LOPES, 2006).

Nesse sentido, Rajagopalan (2003) confirma que inúmeros aprendizes de LE se sentem rebaixados em suas autoestimas porque frequentam contextos de aprendizagem que propagam a suposta supremacia das culturas hegemônicas, em detrimento daquelas dos aprendizes, produto de uma ideologia macabra, que fazem os alunos se sentirem envergonhados das suas próprias condições linguísticas. Esse é um ponto negativo das atitudes de supervalorização.

As atitudes de supervalorização se configuram em torno de dois polos, onde o primeiro constrói o não nativo como primitivo, feminino, depravado e ingênuo. O outro polo se alicerça num discurso com marcas ideológicas coloniais que colocam os nativos (colonizadores), sua língua e cultura, como mais civilizadas, modernas e avançadas. (PENNYCOOK, 1998). Por isso, parece que Motta *et alii* (2001) defendem que a valorização do estrangeiro, muitas vezes, ocorre mascarada por uma pretensa busca de modernidade.

Essa é uma vertente colonialista que ainda impera e opera no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, para estabelecer a superioridade do falante nativo e a inferioridade dos aprendizes, sobretudo para falar essa língua. E para corroborar essa empreitada colonial e imperial, muitos livros didáticos têm sido produzidos. De maneira furtiva e silenciosa, quando ninguém espera a sua presença (RAJAGOPALAN, 2012), a ideologia colonialista se manifesta nas páginas dos livros didáticos de língua inglesa.

Com isso, almeja subverter realidades e conduzir aprendizes, e quem sabe professores, a um processo de emulação e exaltação da cultura estrangeira, já que muitos livros didáticos de língua inglesa optam por omitir questões das culturas minoritárias e reproduzem modos de ser, agir e pensar das hegemônicas, favorecendo a ocorrência de atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira.

Frente a essa problemática, que perdura há longos anos, cujo livro didático concorre para a corroboração, é urgente a necessidade de atitudes que desconstruam o pensamento colonialista, que descolonizem o conhecimento, porque ainda permanecem o pensamento e práticas ocidentais de exclusão social semelhantemente às do ciclo colonial. (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009). E os resultados negativos alcançam, como já externado, a educação superior, pois, nesse contexto, muitos aprendizes revelam, por exemplo, terem séria dificuldade em se expressar oralmente, porque acreditam que precisam, mas não conseguem, se igualar ao nativo. E assim, as atitudes de supervalorização vão se alicerçando, à medida que aprendizes emulam os aspectos linguístico-culturais dos ditos países de primeiro mundo, em busca de uma suposta eficiência que ideologicamente só eles têm. Nessa busca é possível verificar alienação, transvestida de identificação com o estrangeiro, o colonizador, cuja superioridade é fomentada ideologicamente, conduzindo aprendizes - o colonizado - à emulação, em todos os níveis praticamente. (MOITA LOPES, 1996).

No que diz respeito à imitação, Freire (1979) não a considera como erro. Entretanto, alerta para o fato de que a falta de autocrítica e a passividade acabam produzindo uma sociedade alienada ou sociedade-objeto, cuja imitação servil faz com que um indivíduo deixe ser ele mesmo. Esse pensamento de Freire (1979) se alinha com o de Motta *et alii* (2001), porque esses autores acreditam que a nossa 'brasilidade' é anulada por essa suposta identificação com o estrangeiro.

À luz da Teoria Educacional Crítica, intenciono, com essa reflexão, alertar acerca de mecanismos de opressão e dominação reproduzidos no processo de escolarização, sobretudo no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, tendo em vista que muitos professores ainda deixam fluir em seus discursos aspectos coloniais. A respeito disso, Graddol (2004) é enfático ao dizer que o modelo de inglês como língua estrangeira (ILE) tem tendência a destacar a cultura e a sociedade dos falantes nativos, com base em metodologias que enfatizam a emulação de comportamentos dos falantes nativos. Tal prática corrobora o desenvolvimento de atitudes 'colonizantes'. Por isso, o tema colonialismo e a sua relação com a língua inglesa precisam ser compreendidos, para, conseqüentemente, tornar o educador linguístico consciente da presença de ideologias, ainda hoje, já que algumas ideologias do ensino da língua inglesa, na contemporaneidade, têm suas raízes nas construções culturais do colonialismo. (PENNYCOOK, 1998).

Implícita a essa reflexão, que não se esgota aqui, está o chamado para a necessidade de adoção de uma nova postura profissional; uma postura que compreenda a língua inglesa não mais como colonial, mas como língua global, de contato entre povos, sem traços, nem resquícios do colonialismo. É fato que o colonialismo deixou sua marca na língua inglesa, operando no sentido de, através dela, distribuir e legitimar o capital cultural das culturas hegemônicas. Embora hoje já possamos argumentar que o inglês é uma língua sem donos, sem tutelas, de ninguém especificamente, mas de todos, ainda são correntes práticas pedagógicas acríticas, que flagrantemente legitimam os modos de ser, agir e falar de povos das culturas alvo hegemônicas. Na materialização dessas práticas, existe uma relação de dominador-dominado. O dominador exerce poder sobre o dominado, que, sem opção, é afetado ideologicamente. Ao ter tal atitude, sem questionar, um aluno pode incorporar um comportamento que desvalorize o seu país, o seu povo, a sua língua.

Conscientes de determinadas investidas imperiais e coloniais, educadores linguísticos precisam fortalecer os objetivos do ensino de uma língua com *status* de global, como a língua inglesa, para se desvencilhar do imperialismo linguístico. Assim é que Graddol (2004) sinaliza a existência de um novo modelo de inglês, o qual não está sendo mais aprendido como língua estrangeira, ao tempo em que se reconhece o poder hegemônico dos falantes nativos da língua inglesa. O objetivo do ensino da língua inglesa não deve ser o de atender aos interesses do império.

Nesse sentido, ao assumir posição contrária a esse cenário, onde ocorrem práticas homogeneizantes, é que Kumaravadivelu (2005) tem defendido a descolonização da educação em língua inglesa, propondo, desse modo, a reformulação das políticas, programas, materiais e métodos, no sentido de privilegiar a educação local, primando por particularidades sociais e culturais. Nessa linha de pensamento, como alternativa para o desvencilhamento das amarras do colonialismo, esse mesmo autor sugere que os livros didáticos de LI devem promover o letramento crítico.

Ao alinhar o pensamento com Kumaravadivelu (2005; 2012), conseqüentemente, a pedagogia apropriada para o ensino do inglês como língua franca, assentada na praticidade, na possibilidade e na particularidade<sup>18</sup>, convergirá para a consolidação de aprendizagens significativas, capazes de empoderar aprendizes para lidar com as demandas sociais, lhes dando vozes para agir e reagir, sobretudo, frente às injustiças que assolam milhares de pessoas, principalmente aquelas que vivem à margem. Por isso, novos

---

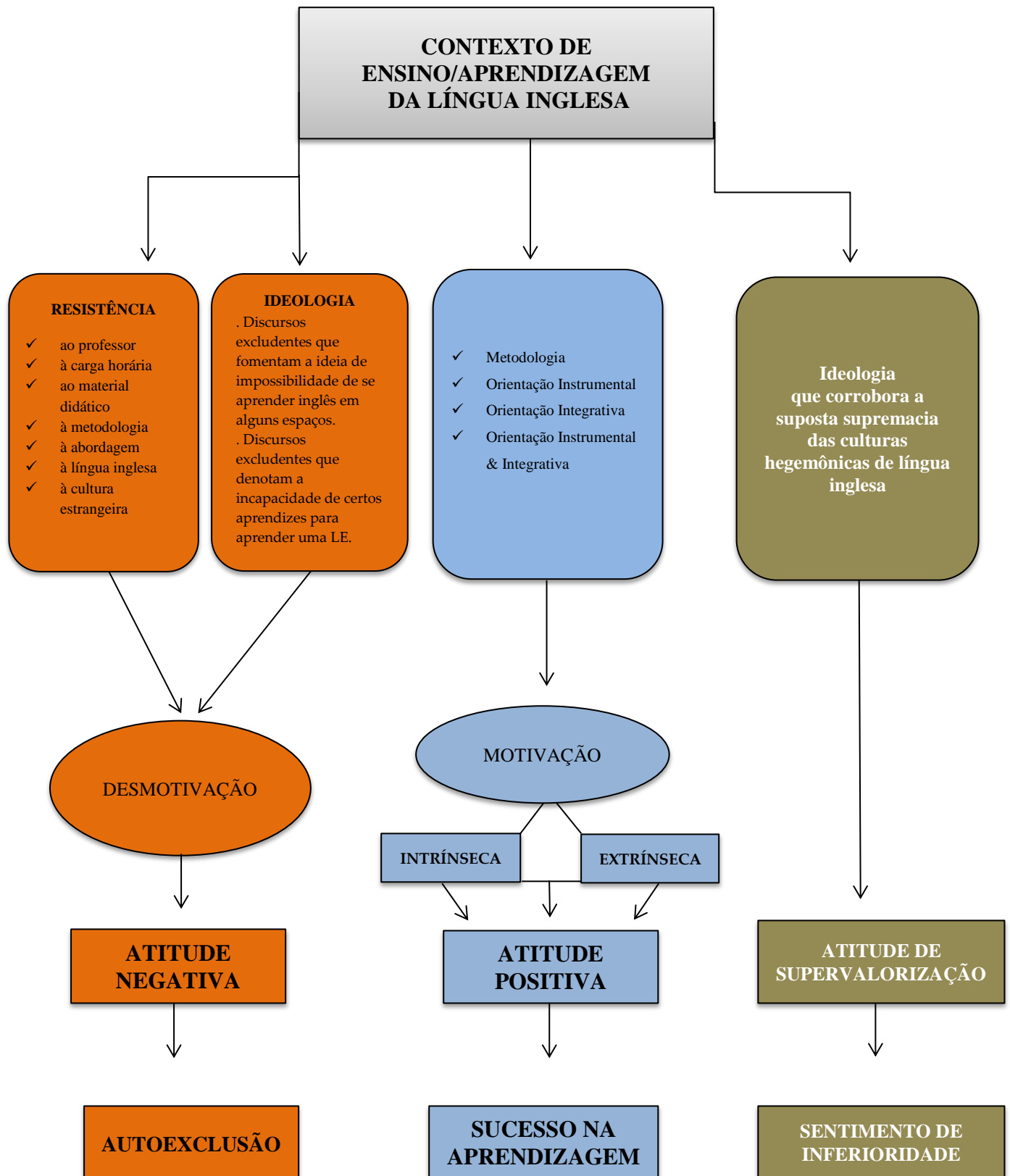
<sup>18</sup> Kumaravadivelu (2012) ao tratar da educação dos professores de línguas para uma sociedade global, em perspectiva pós-método, defende três princípios: **1. Particularidade**- que diz respeito ao fato de os professores levarem em consideração características do grupo de aprendizes e do contexto de aprendizagem; **2. Praticidade**- em suma, sinaliza que os professores devem teorizar com base em suas práticas e por isso, esse autor defende que qualquer conhecimento pedagógico para ter relevância local, deve emergir da prática de ensino cotidiano e **3. Possibilidade**- ancorado na pedagogia crítica freireana, busca empoderar aprendizes, para que possam reagir às práticas de dominação, ao considerar e por em evidência seus conhecimentos sóciopolíticos, contribuindo, desse modo, para as suas formações identitárias e, assim, transformação social.

caminhos precisam ser desbravados. Caminhos possíveis são aqueles que apontam para um ensino e aprendizagem que giram em torno da negociação entre povos, que respeitam as diversidades, primam pela compreensão das questões locais, das identidades, a alteridade e a retratação das realidades, numa perspectiva cultural, política, filosófica, científica, mediados imbricadamente por diferentes áreas do conhecimento. (ANJOS, 2017).

Numa perspectiva política, a globalização, o colonialismo, a identidade do falante, o espaço onde vive, são elementos que precisam ser levados em consideração. E ensinar a língua inglesa hoje, sem atentar para esses fatores, significa ensinar conteúdos frágeis, desvinculados das realidades comunicativas dos aprendizes. (ANJOS, 2017). Não se pode mais continuar cometendo o equívoco de lecionar a língua inglesa, ignorando o seu peso sócio-histórico, desde o seu violento caráter colonizador até chegar ao *status* de língua franca global. Acredito, assim, ser possível desconstruir as atitudes de supervalorização em relação à língua e cultura estrangeiras, que têm trazido consequências negativas para o aprendiz de LI, ao fazê-lo ter um sentimento de inferioridade em relação ao outro.

Antes de concluir esta reflexão teórica sobre as três categorias de atitudes investigadas, para auxiliar uma possível intervenção, compartilho, a seguir, figura representativa dessas atitudes e fatores intimamente relacionados a elas, que podem ocorrer no contexto de aprendizagem da língua inglesa:

Figura 5: Panorama Geral das Atitudes.



Fonte: Elaborado pelo autor



Concluído este capítulo, a seguir está o Capítulo 3, onde trato da questão das identidades, recomendando que a sala de aula de língua inglesa tenha uma atmosfera propícia para a reformulação da identidade do aprendiz e que essa atmosfera seja capaz de possibilitar que ele use a sua própria identidade, sem precisar anulá-la, para falar uma língua estrangeira.

## CAPÍTULO 3- WHO AM I SPEAKING ENGLISH?<sup>19</sup> : ATITUDE E IDENTIDADE

Not only is it our responsibility to teach the correct usage and the appropriate uses of English, but we need to give students the stylistic tools necessary to find their own voice in this language that is inevitably both theirs and someone else's. (KRAMSCH, 2003, p. 15)<sup>20</sup>.

### 3.1 CONCEITUANDO IDENTIDADE

Visando a aprofundar as reflexões em torno da temática das atitudes, optei por enveredar pelo caminho das identidades, por existir uma relação entre as duas. Muito tem sido discutido acerca das identidades, sobretudo no cenário contemporâneo marcado pela dinâmica e fluidez das relações. O cenário atual, como já destaquei no capítulo introdutório, se delinea pela celeridade das informações e encontro de povos, principalmente via redes sociais virtuais, *skype, youtube, facebook, e-mail* etc, quando as identidades entram em cena.

Esta parte inicial deste capítulo objetiva explicar conceitos contemporâneos de 'identidade'. Assim, o dicionário Houaiss (2011) define o verbete 'identidade' como o conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo. Já o *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2006) conceitua identidade como aquilo que uma pessoa é, as suas qualidades ou a de um grupo social, o que as tornam diferentes dos outros. Para esta reflexão, Hall (1992) é um dos autores fundamentais para a compreensão das identidades. Esse sociólogo jamaicano definiu três conceitos de identidade, delineadas de acordo com o sujeito. Primeiro, Hall (1992) fala do sujeito do iluminismo, aquele totalmente centrado, de identidade completa, unificada, cuja essência

---

<sup>19</sup> **Tradução:** quem sou eu falando inglês?

<sup>20</sup> **Tradução:** não é apenas nossa responsabilidade ensinar o uso correto e as utilidades apropriados do inglês, mas precisamos dar aos estudantes as ferramentas estilísticas necessárias para que eles possam encontrar as suas próprias vozes e sotaques, nessa língua que inevitavelmente é deles e de alguém mais.

permanece a mesma em toda a sua existência. O segundo tipo de sujeito é o sociológico, um ser não autônomo nem autossuficiente, a sua identidade é formada pela relação com os outros. Essa relação possibilita a internalização de significados e valores culturais e, por isso, o sujeito sociológico tem uma identidade fragmentada. Assim, Hall (1992) esclarece que o sujeito sociológico não possui uma única identidade, mas diversas, às vezes contraditórias, que emergem do contato social. Quanto a isso, Hall (1992, p. 276) diz que:

A identidade é formada pela interação entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo interno ou essência que é 'o eu real', mas isso é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais externos e as identidades que eles oferecem.

Já o terceiro tipo de identidade define o sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, permanente, mas assume identidades diferentes, em momentos distintos. Hall (1992) destaca que o sujeito pós-moderno é historicamente definido e não biologicamente. A identidade do homem pós-moderno é mutável, contraditória e múltipla. Rajagopalan (2003) demonstra ter pensamento semelhante ao defender que as identidades são precárias, mutáveis e estão ininterruptamente em processo de renegociação. Por isso, é evidente que uma identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 1992). Isso acontece porque as pessoas exercem papéis diferentes, de acordo com o contexto em que atuam. As nossas práticas cotidianas são mediadas pelos nossos posicionamentos identitários, porque somos um conjunto de identidades, na unidade há a diversidade. Somos, assim, ora pai, ora mãe, amigo, esposo, professor, filho etc. Desse modo, é possível dizer que as identidades têm um viés sócio histórico, como defende Hall (1992), porque aprendemos no curso de nossas vidas a ser quem somos, a ter diferentes identidades nos encontros interacionais diários. (MOITA LOPES, 2003).

Ao tratar das identidades, Leffa (2012) acredita que colecionamos um conjunto de máscaras ao longo das nossas vidas. Para esse autor, as identidades podem ser compreendidas de duas maneiras: em seu eixo horizontal, em que

ela se expande e o outro vertical, em que a identidade passa por um processo evolutivo histórico. Tal processo evolutivo tem início com a identidade sólida, que passa pela líquida até chegar à vaporosa. Para entender essa lógica é preciso compreender que a identidade sólida diz respeito à fixidez das relações entre o indivíduo e a sociedade, imbricados em princípios de racionalização da vida social, onde tudo é regido por leis e pela ética. Na identidade líquida, a fixidez das relações sociais é diluída, o indivíduo vai se adaptando ao outro, de acordo com a necessidade, que envolve, por exemplo, um estilo de vida religioso, a maneira de falar e até de se vestir. Já na identidade vaporosa, o indivíduo é constituído de uma série de identidades, e vai pulverizando cada uma delas, a depender das circunstâncias.

Feitas essas considerações, agora convém refletir como a questão das identidades está relacionada com a aprendizagem de uma LE, sobre o que tratarei a seguir.

### **3.2 IDENTIDADE E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Inicialmente, é relevante dizer que as identidades são um dos aspectos dos mais relevantes quanto à aprendizagem de uma LE, porque quando não esclarecidas podem gerar problemas para o aprendiz, sobretudo por conta da dificuldade e discriminação enfrentadas pelos falantes não nativos e o privilégio dos nativos. (KUMARAVADIVELU, 2006). Isso é muito latente no contexto de aprendizagem de línguas hegemônicas, como a língua inglesa.

A respeito disso, Barcelos (1995) relata crenças em relação às identidades que coloriam a sua percepção. Essa autora destaca memórias de quando ainda era aprendiz de inglês e de como se sentia tímida e temerosa de não soar como uma falante norte americana ou britânica. Barcelos (1995) enfatiza que percebeu que essa crença estava em todo lugar e que para ser uma falante valorizada da LI teria que ter uma pronúncia nativa. Essas percepções

equivocadas dizem respeito às identidades e, justamente, por serem mal elaboradas e inconsistentes, geram medo e frustração. Essa questão continuou martirizando Barcelos por dezesseis anos, até que ela foi confrontada com a própria crença, quando um amigo norte americano, em visita ao Brasil, lhe disse que ela não precisava ter um sotaque nativo (ele questionou “*what’s wrong with your Brazilian accent?*”<sup>21</sup>).

Segundo Barcelos (1995), esse momento foi relevante para o desenvolvimento da sua identidade como falante não nativa da língua inglesa. Antes de alcançar a consciência da manutenção da sua identidade de falante brasileira do inglês, Barcelos (1995) se sentiu frustrada, com medo, envergonhada, tímida e inadequada. Mas ao confrontar a sua crença de que deveria falar como um nativo, durante a sua trajetória como aprendiz e depois professora falante de uma língua global, chegou à conclusão que poderia falar com a sua própria voz. Quanto a isso, essa autora diz que:

Em resumo, eu posso dizer que encontrei a minha própria voz e o meu próprio sotaque e também acolhi bem a minha identidade como uma falante brasileira do inglês [...] Sinto que agora sou um tipo diferente de professora e pesquisadora, a que se aceita e é capaz de falar fracamente com seus alunos e outras pessoas sobre isso, este artigo é a prova viva disso. Isso é o resultado de um processo reflexivo longo em que a persistência, a paciência, a aceitação e a coragem desempenharam papel fundamental. Espero que este artigo possa encorajar outros a fazer o mesmo<sup>22</sup>. (BARCELOS, 1995, p. 7-8, tradução minha).

Por isso é que a questão da identidade precisa também ser discutida em sala de aula, visando a favorecer a autoestima dos aprendizes, sinalizando que eles podem falar uma LE sem precisar buscar a identidade do nativo, porque na verdade o inatingível está justamente nesta busca pela identidade do outro, que

---

<sup>21</sup> “O que há de errado com o seu sotaque brasileiro?”

<sup>22</sup> **Original:** *In short, I can say that I have now found my own voice and my own accent and have also welcomed my identity as a Brazilian speaker of English. I feel that now I am a different kind of teacher and researcher, one who accepts herself and is able to talk frankly with students and others about this (this paper is living proof of that). This was the result of a long reflective process in which persistence, patience, acceptance, and courage played fundamental roles. I hope this report can encourage others to do so.*

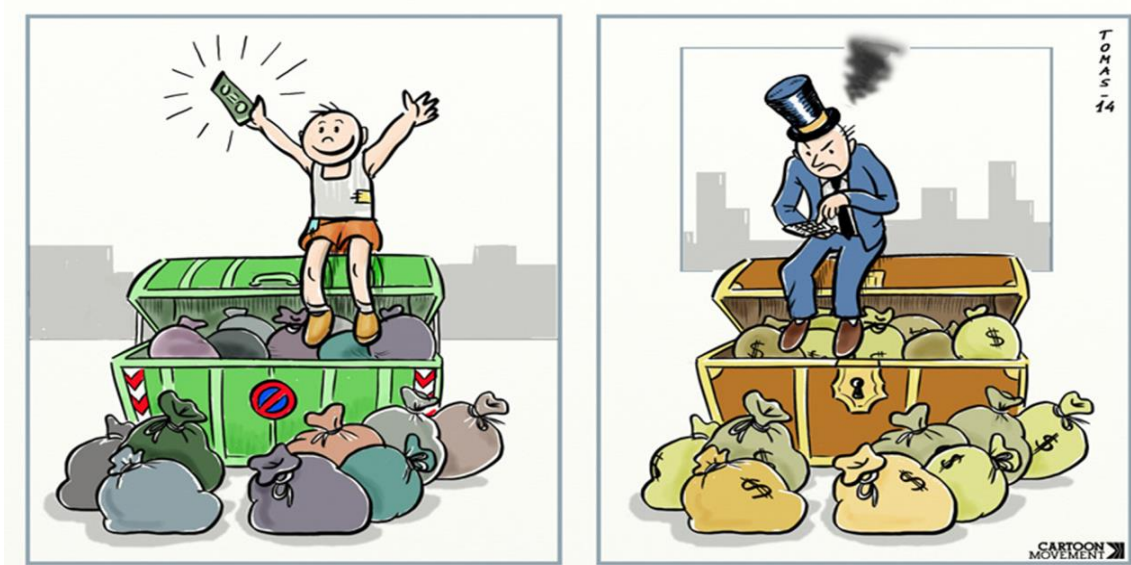
gera medo e frustração, conforme se constata na narrativa de Barcelos (1995). O atingível, portanto, é falar a língua do outro, mantendo a sua identidade. Nesse sentido é que Jenkins (2007) diz que para manter as suas identidades, muitos aprendizes de língua inglesa optam por manter traços da sua primeira língua. Em muitos contextos, essa opção é barrada, porque instituições e professores ainda acreditam nessa falácia da supremacia do falante nativo e da sua cultura e adotam metodologias que subvertem a tentativa de manutenção da identidade do aprendiz e de exposição da sua cultura.

Seguindo esse raciocínio, Mota (2010) observa que muitas práticas pedagógicas na década de 1970 engendraram ações que visavam à inculcação de valores da cultura estrangeira, favorecendo o desenvolvimento de uma atmosfera de superioridade cultural do falante nativo. Na prática, por exemplo, isso ocorria quando os alunos eram estimulados a trocar os seus nomes por algum outro estrangeiro, a imitar personagens de livros e filmes, levando-os a acreditar que possuíam uma nova (falsa) identidade. E, nesse sentido, é preciso ter cautela para não permitir que o ensino de uma língua estrangeira seja apenas um universo de ficção.

Para Brun (2010), a sala de aula de línguas estrangeiras é o espaço de (re)construção das identidades, porque, para essa autora, o propósito derradeiro desse ensino é o contato com o outro, com o seu discurso, o que pode provocar um ‘banho cultural’, ocasionando uma reorganização identitária. Entretanto, discordo dessa autora, quando ela diz que o processo de ensino e da aprendizagem das línguas e culturas estrangeiras gira em torno da ficção. Brun (2010), ao tecer esse comentário, acabou generalizando, porque nem todas as aulas são articuladas nessa perspectiva. O professor deve ter a habilidade de mediar a dimensão real das suas aulas. Professores que lecionam a língua inglesa numa perspectiva funcional e compreendem o seu caráter de língua internacional, farão o processo girar em torno da realidade. Nessa perspectiva, a língua será usada para solicitar, informar, reclamar, agradecer, discutir e

problematizar. Assim, a língua que se aprende atenderá a objetivos de capacitar aprendizes para comunicar as suas ideias e a sua cultura aos outros. Quando uma língua tem caráter internacional não convém lecioná-la gerenciando um cenário fictício, imaginário e propondo a internalização das normas culturais dos outros, mas, antes, construindo um mecanismo de comunicação para retratar as realidades numa perspectiva global e local.

É razoável dizer que a ficção pode adentrar a sala de aula quando o professor leva um poema, uma charge, uma tira em quadrinhos, associando esses recursos com a realidade dos aprendizes. Abro parêntese para relatar brevemente a minha experiência. No contexto onde leciono inglês faço prevalecer a dimensão real. Tenho, por exemplo, uma turma de conversação em língua inglesa, de nível intermediário, na UFRB e tive a oportunidade de trabalhar com a imagem a seguir para iniciar o tópico de aula *“Rewarding and difficult things in life<sup>23</sup>”*. Embora tivesse levado uma imagem fictícia, as discussões foram articuladas de maneira pessoal, dentro dos parâmetros da realidade de cada aprendiz. Eles opinaram e falaram sobre aspectos gratificantes e difíceis em diferentes estágios das suas vidas.



<sup>23</sup> Tradução: coisas difíceis e gratificantes na vida.

Destaco que, recentemente, lecionando para uma turma de 50 alunos do Laboratório de língua inglesa II, abordei a temática “*Talking about food and drink*<sup>24</sup>” e, para problematizar, fiz oralmente perguntas ao grupo, tais como “*What do you like to eat/drink*<sup>25</sup>?” “*What don’t you like to eat/drink*<sup>26</sup>?”. Além disso, quase no final da aula, mostrei um vídeo sobre pessoas que ainda passam fome e sede em algumas partes do mundo, o que provocou uma boa discussão, a partir de um prisma real.

Então, defendo que as aulas de línguas estrangeiras não sejam só espaço de ficção. É possível haver espaço para a fantasia, mas que esse espaço também retrate a realidade. Isso quer dizer que, na prática, é possível usar um conto, um poema, associado às realidades dos aprendizes. Embora Brun (2010) defenda a dimensão fictícia do ensino de línguas estrangeiras, alegando que ela possibilita aprendizagem, ‘ao fazer de conta’ e ‘fingir’, discordo dela, porque, nesse processo fictício, há a possibilidade de identidades de base frágil serem formadas, ancoradas em fábulas. Por conta disso foi que uma professora de inglês, certa vez, me contou que o seu enteado por assistir desenhos demais, passou a se comunicar em casa com a identidade dos personagens dos desenhos por ele assistidos, o que muitas vezes, irritava as pessoas. Por isso, se há a possibilidade de se criarem atmosferas reais, que permitem a realidade adentrar a sala de aula, desse modo, não apenas reorganizamos, mas formamos identidades autênticas, que, de fato, são nossas. Não havendo sentido, portanto, a necessidade de permitir o estabelecimento de dimensões que estimulem formações identitárias fabulosas, que incitem o exercício da fraude.

Em se tratando do ensino da língua inglesa, docentes e discentes precisam levar em consideração o seu caráter de língua franca global alcançado na contemporaneidade. Tal caráter sinaliza, em certa medida, desvencilhamento da noção de exclusividade das culturas hegemônicas, a norte

---

<sup>24</sup> **Tradução:** falando sobre comida e bebida.

<sup>25</sup> **Tradução:** o que você gosta de comer/beber?

<sup>26</sup> **Tradução:** o que você não gosta de comer/beber?



americana e a inglesa. Assim, é possível assegurar a aprendizes de inglês que podem falar esse idioma com a naturalidade de um brasileiro, por exemplo. É possível, desse modo, enquanto aprende a LE reorientar a própria identidade, porque quem aprende uma nova língua acaba se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPAN, 2003). Fica evidente que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode auxiliar no desenvolvimento e ampliação das identidades dos aprendizes, ao possibilitar conhecer novas formas de pensar, sentir e ser, sem, no entanto, forçar que abandonem as suas identidades, favorecendo a manutenção do “eu”, isto é, preservando a identidade do aprendiz. (SCHEYERL, 2010).

Quando esses fatos não ficam claros para os aprendizes, o resultado, em muitos contextos, é o medo e a frustração. Ao buscar se igualar ao falante nativo, por exemplo, muitos aprendizes se sentem diminuídos, porque essa é uma identidade que, via de regra, não será formada, é inalcançável. Arelado a essa reflexão, está o fato de que a busca pela identidade do outro pode gerar reações negativas, momentos tensos, que podem levar até ao abandono dos estudos. Por isso é preciso fomentar o desenvolvimento de práticas que estimulem e permitam que os aprendizes falem como são, do *locus* da sua própria individualidade, sobre o que tratarei a seguir.

### **3.3 AINDA SOU EU QUEM FALO: A IDENTIDADE DO APRENDIZ DE INGLÊS**

Rajagopalan (2003) alerta que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras operam como um processo amplo de redefinição cultural. Para esse autor, ao aprender uma língua nova, as pessoas são submetidas a um processo de reformulação. Nas palavras do próprio autor, “nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

O que Rajagopalan (2003) diz não deve ser mal interpretado, confundido, com a noção de que ao aderir ao discurso do outro nos transformamos nele, nos

reformulamos a ponto de sermos igualados em termos linguísticos e culturais a um falante nativo. Penso que essa não deve ser a meta do ensino e da aprendizagem de uma LE. Isso denotaria uma faceta acrítica do ensino/aprendizagem. O que Rajagopalan (2003) salienta é que, ao aprender uma LE, as pessoas entram num processo de redefinição da própria identidade, elas não precisam buscar ou almejar a identidade do nativo, pelos menos não devem. Em último caso, buscam uma nova forma de se expressar em uma LE, e, assim, uma nova *persona* vai se formando. Mas, essa nova pessoa não é a cópia do falante nativo. Essa nova pessoa, na verdade, emerge do contato com o outro, mas ela não é o outro, é ela mesma quem fala, numa versão redefinida, reformulada. Por isso é que Rajagopalan (2003, p. 69) alerta que:

Um 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. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. [...] As línguas são a própria expressão da identidade de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade.

Desse modo, é preciso entender que ao ensinar uma língua estrangeira, professores devem incentivar os seus alunos a enveredarem por caminhos que reorientem as suas identidades, sem, precisar, portanto, emular a do nativo. Os aprendizes devem, como Barcelos (1995), buscar a sua própria voz e sotaque, permitindo que sejam ouvidos como são, com as suas próprias idiossincrasias. Ao proceder dessa maneira, os professores poderão fomentar o desenvolvimento de atitudes positivas, fazendo com que aprendizes se engajem no processo de aprendizagem e evitem, assim, posicionamentos desfavoráveis em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras, já que têm liberdade de se expressarem, sem medo, sem censura, no âmbito das suas próprias identidades.

Concluído este capítulo, a seguir abordo no capítulo 4 as questões metodológicas que orientaram a condução desta pesquisa. Desse modo, o próximo capítulo versa sobre métodos de observação em pesquisa, em especial sobre as minhas opções, a pesquisa qualitativa, sem deixar de reconhecer a relevância de gerar dados quantitativamente. Trato também dos princípios básicos da etnografia e sobre os contextos e participantes da pesquisa.

## **CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS:**

### **Os paradigmas Qualitativo, Quantitativo e a Etnografia**

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação da sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, ed. 2015, p. 137).

O que mais bem sustenta a pesquisa social, entretanto, é o desejo crescente de conhecer a sociedade melhor, tanto em suas faces quantitativas, quanto, sobretudo, qualitativas. Em sua complexidade dramática, não linearidade exuberante, a sociedade se manifesta e esconde, salta e se anestesia a torto e a direito, irrompe e submerge cá e lá, de tal sorte que, quanto mais sabemos, sabemos principalmente que nada sabemos, como dizia Sócrates. (DEMO, 2008, p. 22).

#### **4.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA: OS PARADIGMAS QUALITATIVO E QUANTITATIVO**

Inicialmente é relevante mencionar que antes da sua consolidação, esta pesquisa foi devidamente protocolada na Plataforma Brasil, como requerem as formalidades acadêmicas vigentes, tendo parecer aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA), obtendo o número do Certificado (CAAE) 59915516.7.0000.5531. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS N° 466 de 2012.

A escolha metodológica é um dos principais passos a ser dado pelo pesquisador no momento de realizar uma pesquisa. A metodologia, obviamente, deverá estar alinhada com os objetivos sobre o que se pretende elucidar num determinado contexto de pesquisa. Por isso, ao decidir enveredar pelos caminhos da pesquisa, pesquisadores devem imediatamente buscar clareza quanto aos objetos teórico e observacional. Tal distinção facilitará a rota

científica e possibilitará que o pesquisador compreenda o que pretende com êxito.

O objeto teórico diz respeito às áreas de conhecimento, como a gramática, a retórica, a linguística, que servirão de base para que um dado objeto observacional seja analisado. A respeito disso, à luz da filosofia da linguística, Borges Neto (2010) define 'objeto teórico' como um modelo que o cientista idealiza como representação do seu objeto observacional. Já este último é o que o pesquisador pretende investigar, compreender. Com relação a isso, é relevante destacar que um objeto observacional pode ser analisado através de diferentes objetos teóricos e talvez seja por isso que Borges Neto (2010) enfatiza que a complexidade pode se dar no nível observacional. Quanto a isso, esse autor diz que:

O objeto observacional tomado pelo linguista é de natureza complexa, porque contém em si fenômenos dificilmente reconhecíveis. Da mesma forma, a complexidade pode estar ligada à dificuldade de construir modelos teóricos capazes de abranger o maior número de fenômenos, de construir modelos teóricos que consigam dar conta do maior conjunto possível de fenômenos de naturezas distintas. Construir uma teoria qualquer supõe fazer um recorte no objeto observacional e em organizar essa porção do mundo a partir de noções teóricas. (BORGES NETO, 2010, p. 2).

Com base no que diz Borges Neto (2010), fica evidente a complexidade do objeto observacional, o qual pode ser compreendido por diferentes vieses, sendo que a compreensão poderá originar novos objetos teóricos. Além de ter um entendimento claro dos objetos teórico e observacional, os pesquisadores precisam ter estabelecido os paradigmas metodológicos das suas pesquisas. Esta tese adota como referência metodológica o paradigma qualitativo e encontra na Etnografia bons pressupostos teóricos/metodológicos para investigar o que se propõe. Apesar disso, este trabalho não deixa de aceitar elementos quantitativos, porque, conforme defende Jones (2015, p. 275):

A análise quantitativa pode contribuir ajudando a colher provas confiáveis, lidando com a incerteza, usando técnicas analíticas para detectar padrões e anomalias e montando um arcabouço lógico para inferir causas. [...] Um bom trabalho quantitativo é uma prática

fecunda, informada e reflexiva, bem distante da sua caricatura positivista.

Quanto à dicotomia entre os elementos quantitativos e qualitativos, Santos Filho (2013) estabelece critérios que visam a uma melhor compreensão dessas duas vertentes de pesquisa. Para tanto, esse autor destaca que o pesquisador ideal nos moldes quantitativo, para evitar vieses, se distancia do fato pesquisado, com o objetivo básico de predizer, testar hipóteses para explicar os fatos sociais. A respeito disso, Santos Filho (2013, p. 43) diz que:

Na pesquisa quantitativa, utiliza-se o método dedutivo (da teoria para os dados), as definições predeterminadas, operacionalizadas, a postura nacionalista, a precisão por meio da medida e da manipulação estatística, a medida de variáveis, a análise de componentes e uma amostra grande com randomização.

Nessa linha de raciocínio, Sousa Santos (2002) destaca a relevância da matemática para reger a observação e a experimentação, de onde pode emergir conhecimento mais profundo e rigoroso. Esse autor destaca ainda que conhecer é quantificar, e que o rigor científico pode ser aferido pelo rigor das medições, e acrescenta: “a matemática fornece à ciência moderna não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação”. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 14).

Já para o qualitativo, o pesquisador deve entrar num processo de imersão, deve imergir no fenômeno no qual tem interesse, ‘mergulhar’ na realidade que quer compreender, buscando significados que as pessoas dão às suas próprias atitudes. Quanto a isso, Santos Filho (2013, p. 43) destaca que:

Na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente.

Diferentemente do que se faz nas ciências humanas, que busca descobrir leis, a pesquisa social se engaja na compreensão pela interpretação de dados

fornecidos pelos participantes de uma dada investigação, cuja preocupação maior está centrada no significado subjetivo construído pelos atores sociais. A pesquisa proposta aqui, com um grupo de estudantes universitários, está fundamentada em princípios metodológicos quali-quantitativos, os quais permitem investigar as atitudes deles em relação à aprendizagem da língua inglesa. 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>27</sup> e que o qualitativo provém da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo<sup>28</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 métodos e práticas, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros.

Para este estudo também optei pela modalidade de pesquisa qualitativa, por entender a relevância de agregar a esta pesquisa princípios que possibilitassem o registro natural dos eventos observados, para proceder à sua posterior interpretação, evitando, nessa fase da pesquisa, a manipulação de variáveis e o tratamento experimental. Com a adoção dessa modalidade de

---

<sup>27</sup>O Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no início do século XIX, tendo August Comte e John Stuart Mill como maiores pensadores. O Positivismo se sustenta na ideia de que o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos, o que para os positivistas é a única forma de conhecimento verdadeiro. Nessa linha de pensamento uma teoria só é correta se for comprovada através de métodos científicos válidos.

Fonte: <[http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/positivismo.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/positivismo.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

<sup>28</sup>A escola Interpretativista põe em questão o caráter científico da Antropologia, considerando-a não científica; questiona a neutralidade do pesquisador, afirmando que não há neutralidade do pesquisador; discorda da existência de uma relação sujeito/objeto, e em seu lugar apresenta um tipo de relação sujeito/sujeito; e ao invés de modelos explicativos atemporais, propõe que se compreendam e traduzam os fenômenos estudados. Fonte: MOREIRA, M. F. A crise dos paradigmas e a solução da Antropologia. *SINAIS*, Vitória, n.01, v.1, Abril, p. 45-56, 2007.

pesquisa, compreendi que a interpretação é construída com base nas interações sociais e que tais interpretações auxiliam na criação de inteligibilidade para a vida contemporânea.

Ao enveredar por essa rota de compreensão das atitudes de um grupo específico de estudantes, como propus fazer, percebi o caráter subjetivista da pesquisa qualitativa. Essa modalidade de pesquisa tem origem na concepção fenomenológica de conhecimento, 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. (ANDRÉ, 1995). A respeito disso, Titchen e Hobson (2015, p. 171) destacam que:

A Fenomenologia é o estudo dos fenômenos humanos vivenciados dentro dos contextos sociais do cotidiano onde eles ocorrem e do ponto de vista das pessoas que os experimentam. Fenômeno é tudo que os seres humanos vivem ou experimentam.

Ao pesquisar as experiências de vida como fenômenos, numa perspectiva fenomenológica, também é possível ratificar que a abordagem qualitativa se configura como pressuposto teórico para a compreensão das experiências sociais. Para Bortoni-Ricardo (2009), essa 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.

Apesar de reconhecer a relevância da pesquisa nos moldes qualitativos, o modelo quantitativo também se configura como rota pertinente para revelar a realidade. Essa dicotomia, posicionada como dois extremos, que divergem, tem sido objeto de polêmica no meio científico. Para Gamboa (2013), essa é uma dicotomia epistemológica que precisa ser superada. Esse autor entende que as características qualitativas se tornam quantitativas e vice-versa, em categorias inseparáveis para elaborar o conhecimento. Com pensamento semelhante, Demo (2001) defende que há no fenômeno qualitativo faces quantitativas e vice



versa. Esses autores deixam transparecer que essas duas modalidades de pesquisa se complementam, para explicar fenômenos sociais, uma corroborando a outra. Por isso, um estudo não perde o seu caráter qualitativo por ter também dados quantitativos. Muito pelo contrário, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa. Na visão de Lewin (2015, p. 287):

Os dados numéricos podem dar uma contribuição valiosa tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa, quer se trate de simples porcentagens, quer de resultados de técnicas mais complexas. O uso de métodos mistos tornou-se cada vez mais comum como meio de aproveitar as qualidades de ambos os enfoques, triangular dados e ilustrar descobertas estatísticas.

Quanto a isso Greene, Kreider e Mayer (2015) argumentam que uma melhor compreensão é possibilitada quando os métodos mistos entram em cena na pesquisa social, evidenciando que perspectivas diferentes de análise podem promover uma compreensão mais confiável e, portanto, válida. Por isso, uma pesquisa pode ser conduzida e os dados serem gerados com base em princípios quantitativos. Entretanto, a análise poderá também permitir que surja a face qualitativa. Nessa reflexão, André (1995) reconhece a inconveniência do uso do termo 'pesquisa qualitativa' de maneira generalizada, embora compreenda a necessidade de superar a dicotomia qualitativo-quantitativo. E por isso, essa autora sugere o uso de termos mais precisos, como pesquisa histórica, descritiva ou etnografia para determinar o tipo de pesquisa.

Para além dessa reflexão, levantada por André (1995), não menos relevante, entendo ser de extrema importância que o pesquisador se concentre nos instrumentos e procedimentos de pesquisa, em suas fases, em como adentrar no campo e fazer fluir a pesquisa. Essa preparação visa a uma descrição natural e ética, de como as ações sociais são articuladas, o que se alinha com os princípios da pesquisa etnográfica, sobre o que comentarei a seguir.

## 4.2 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA E O ETNÓGRAFO

Este trabalho se justifica como possibilidade de investigar, compreender como um grupo específico de estudantes se comporta. Para que isso aconteça é necessário que as interpretações subjetivas, dadas como certas, cedam espaço para os significados que de fato são observados e constatados. Nessa linha de raciocínio, Frankham e MacRae (2015, p. 70) destacam que:

Num tal contexto isso de certa forma não importa; o mais importante é começar. E neste 'começo' esperar, observar e escutar de forma que permita ser provocado, ser atraído em determinadas direções e receptivos às múltiplas possibilidades que se apresentarão a seguir. Nesta etapa inicial é importante tentar registrar, na medida do possível, tudo que se vê e ouve. Isso constitui uma experiência trabalhosa [...].

Esta orientação de Frankham e MacRae (2015) caracteriza bem o fazer pesquisa nos moldes etnográficos, porque evidencia a descrição dos fenômenos no seu acontecer natural. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. É 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, numa universidade ou numa empresa.

Quem faz esse tipo de observação é o etnógrafo. O etnógrafo busca interpretar os sentidos das experiências sociais, quando adentra um campo de pesquisa, imergindo em situações cotidianas, porque “afinal, umas das razões principais para se fazer etnografia é trabalhar de modo a descortinar novas formas de interpretar coisas”. (FRANKHAN, MACRAE, 2015, p. 71). Bortoni-Ricardo (2006) compartilha desses princípios, pois, para ela, o etnógrafo tem um

papel central em desvelar os padrões comportamentais de uma determinada cultura. Para tanto, ele deve ter o hábito diário de participar da vida da comunidade que deseja pesquisar, observando os fatos, colhendo informações, elaborando questionamentos, que levem à compreensão almejada.

Fica evidente, assim, o caráter antropológico da etnografia, considerando que ela examina 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. A etnografia tem como um dos seus princípios descrever com precisão o que um grupo de pessoas faz. Por isso, o etnógrafo deve descrever e relatar o mais detalhadamente possível o que ocorre. Através de metáforas, analogias, diálogos, descrições e alusões, se espera que o pesquisador consiga compreender como as pessoas e as suas práticas funcionam num determinado contexto. (FRANKHAN, MACRAE, 2015). Quanto a isso, Geertz (2008) escreve que o etnógrafo realiza tentativas de construir a leitura de um “manuscrito estranho” desbotado, repleto de incoerências, elipses e comentários tendenciosos. A respeito disso, esse autor destaca:

O etnógrafo "inscreve" o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. (GEERTZ, 2008, p. 14).

O exercício de inscrever, registrar, mencionado por Geertz (2008), é tarefa primordial do etnógrafo. Todos os detalhes devem ser anotados por ele. Ao etnógrafo interessa registrar crenças, práticas, ações, hábitos e valores de um grupo social. Entretanto, para pesquisadores da área da educação, o foco deve recair sob o processo educativo. Por isso, existe uma diferença elementar entre fazer pesquisa etnográfica em geral e adaptá-la à área da educação. Wolcott (1998, *apud* ANDRÉ, 1995) cita como exemplo dessa diferença 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 se tem adaptado a etnografia à educação, permitindo dizer que se faz um estudo qualquer de cunho etnográfico e não etnográfico em seu sentido estrito.

Ao adaptá-la, o pesquisador deve imergir no local de pesquisa, mantendo relação com as pessoas que lá estão, intencionando registrar os eventos em seu acontecer natural. Isso tem possibilitado uma compreensão precisa de inúmeros contextos de pesquisa, sobretudo, os de aprendizagem de uma LE, porque tem lançado luz nos problemas, que, muitas vezes, passam despercebidos, em pesquisas que simulam a sala de aula, cuja observação é baseada em instrumentos pré-determinados. Por isso, tem se reconhecido a relevância e eficiência da pesquisa de cunho etnográfico no campo educacional.

A relevância dessa modalidade de pesquisa reside nos seus princípios. Quanto a isso, Cançado (1994) menciona o “êmico” e o “holístico”. Segundo essa pesquisadora, o princípio “êmico” requer que o pesquisador compreenda a sala de aula em termos de sua dinâmica diária. Para tanto, ele deve abandonar métodos de medição, conceitos previamente estabelecidos, tipologias e se concentrar nos eventos. Já o princípio “holístico”, marca o caráter integral da etnografia, porque o pesquisador deve considerar para a sua análise todos os aspectos sociais, pessoais e físicos, inerentes a um grupo observado.

Entretanto, no que concerne o princípio “êmico”, alguns questionamentos têm emergido. A polêmica levantada em torno desse princípio diz respeito à neutralidade do pesquisador. Alguns estudiosos defendem a noção de que nenhuma pesquisa está imune à interferência das visões e pontos de vistas do pesquisador. Nessa perspectiva, a figura do pesquisador não deve ser compreendida como a de um narrador passivo, mas antes um analista que age também de acordo com a sua subjetividade. Cançado (1994) discorda desse ponto de vista e acredita que o etnógrafo deve evitar julgamentos em relação ao seu foco de pesquisa. Quanto a isso, entendo que a subjetividade cedo ou tarde acabará ganhando espaço na análise dos dados. Será inevitável proceder

comentários que não partam de uma visão pessoal, embora com base no que se observa, o que não invalida a credibilidade de uma pesquisa.

Apesar de reconhecer a relevância da reflexão em torno dessa polêmica, acredito ser mais pertinente discutir acerca das ações e instrumentos que um etnógrafo deve conhecer. Desse modo, o etnógrafo deve ter habilidades para lidar com técnicas de observação, gravação e transcrição de dados. A ele compete saber adentrar no contexto de pesquisa, sem ser invasivo. Arrisco dizer que a etnografia é um trabalho árduo de perseguir pessoas em busca de significados, de ações que desvelem um problema previamente identificado pelo pesquisador. Na sala de aula, fazer pesquisa nesses moldes não é tarefa simples. Muita cautela deve ser tomada, desde o cumprimento das formalidades para uma pesquisa com seres humanos, regulamentadas por conselhos de ética, à chegada ao contexto de pesquisa e à escolha das ações pelo pesquisador, sobre o que tratarei na seção a seguir.

### **4.3 ETNOGRAFIA CRÍTICA DE SALA DE AULA**

A antropologia deu origem à etnografia. A necessidade de compreender os outros, os seus comportamentos, modos de ser, almejados pela etnografia, evidencia o seu caráter antropológico. É a partir da década de 1970 que a pesquisa do tipo etnográfico se torna evidente no campo da educação, quando pesquisadores sentem 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 ao registro comportamental de professores e alunos.

Ao falar sobre a etnografia da sala de aula, Hamilton (2006) ressalta quatro características. Primeiro, ela destaca que a etnografia envolve o mundo real. Então, o foco da pesquisa deve ser um contexto específico, em um determinado momento sócio-histórico. Desse modo, a vida das pessoas, através da etnografia será documentada. Segundo, de acordo com essa autora, a

etnografia é uma abordagem holística, que deve envolver diversos aspectos de uma cultura a serem investigados e não apenas um dado específico. Terceiro, a etnografia tem um caráter multimodal, porque é possível utilizar uma variedade de técnicas para coletar dados, incluindo tanto dados escritos quanto falados. E a quarta característica é que a etnografia tem um caráter interpretativista, quando busca desvendar os significados das ações de um grupo social.

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: (1) O que está acontecendo aqui? (2) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (3) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional?

Tais questionamentos sinalizam que a etnografia, com o objetivo de levantar dados relevantes, registrar e interpretar ações de um grupo social, se configura como mecanismo de observação na sala de aula. A utilização da etnografia na sala de aula torna possível a reconstrução e registro das experiências do cotidiano escolar, através de técnicas, como entrevistas e conversas informais.

Numa perspectiva da etnografia crítica, André (1995) defende que, através da etnografia da sala de aula, é possível se aproximar desse contexto e verificar como atitudes, valores, crenças e modos de conceber a realidade ocorrem, ao tempo em que mecanismos de opressão, contestação e resistência são operacionalizados. Essa perspectiva enfatiza a relevância de se conceber a sala de aula como espaço poderoso de reflexão, questionamento e construção de conhecimento. Portanto, não deve ser compreendida como estática, para que se evitem imprecisões e superficialidades que, no passado, acompanhavam as pesquisas do tipo etnográfico. Isso era resultado de um distanciamento que

desconsiderava um viés político e impossibilitava a necessária reflexão, cujo objetivo seria projetar algum tipo de mudança social.

Ao seguir a rota da etnografia crítica, pesquisadores não fazem apenas um retrato de uma realidade específica. Mais do que isso, eles reconstroem as práticas diárias, mescladas com toda sorte de valores, sentimentos, reações e ideologias que podem emergir de suas observações. Para que isso aconteça de maneira natural, e não gere problemas, é fundamental que o pesquisador comunique e se entenda com os participantes da pesquisa. O pesquisador deve esclarecer aos participantes o que fará durante a sua permanência no contexto de pesquisa, elucidar os objetivos e quais instrumentos utilizará para atingi-los. De modo semelhante, é primordial estabelecer critérios antes de iniciar uma pesquisa etnográfica crítica na sala de aula, tais como a familiarização, o grau de envolvimento com o grupo que será pesquisado e o tempo de permanência no contexto de pesquisa. (TELLES, 2002).

Posteriormente, para a coleta dos dados o pesquisador deve adquirir algumas habilidades, tais como questionar, descrever, anotar, gravar, transcrever etc. 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.

Finalizo aqui as considerações sobre a metodologia que orientou esta pesquisa e na próxima seção destaco os procedimentos metodológicos, isto é, o contexto de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e informações sobre os participantes.

#### **4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Feitas algumas considerações acerca das pesquisas qualitativa, quantitativa e da etnografia, modalidades investigativas nas quais este trabalho

está ancorado, a seguir estão as descrições dos instrumentos de coleta de dados, do contexto e informantes deste estudo.

Este estudo compreende uma investigação com estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em seu Centro de Ensino na cidade de Santo Antônio de Jesus, que busca identificar a ocorrência de três tipos de atitudes: 1) positivas; 2) negativas e de 3) supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos: anotações de campo, aplicação de um questionário e entrevista livre narrativa. As etapas de coleta de dados foram assim divididas:

- Inicialmente, para a elaboração das **anotações de campo**, foram tomadas como base 25 aulas do Laboratório de Língua Inglesa, buscando levantar informações sobre a ocorrência de atitudes dos alunos em seu cotidiano. 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, à cultura estrangeira, caso fosse abordada etc. Busquei, sobretudo, verificar a ocorrência de atitudes como as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira. As **anotações de campo** são ferramentas de extrema utilidade para o pesquisador, porque como destacam Holly e Altrichter (2015), elas podem auxiliar no momento de tomar caminhos alternativos que possibilitem enxergar fenômenos que não eram tão óbvios quando a pesquisa foi iniciada. Para Richards (2016), as vantagens de se utilizar este instrumento de pesquisa é a flexibilidade de os eventos significativos que ocorrem cotidianamente poderem ser registrados. Acredito que as anotações de campo sejam um dos instrumentos que compõem a pesquisa etnográfica que melhor a caracterizam, porque, de fato, possibilitaram que eu, como pesquisador, pudesse perceber e registrar os eventos em seu acontecer natural, vendo na prática como funcionam o observar e o registrar,



tão característicos da etnografia. Para tanto, eu fiz alguns registros na própria sala, anotando as ações, as reações, as falas e as atitudes dos alunos. Outras vezes, eu fiz em casa, como um processo de memorando, em que eu recorria à minha memória para registrar fatos relevantes que haviam ocorrido.

- Numa segunda etapa, apliquei um **questionário**, contendo 20 (vinte) perguntas, que visavam à verificação das orientações para aprender inglês, 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 a identificar a ocorrência dos três tipos de atitudes já mencionados. Os questionários também representam uma fonte relevante de compilação de dados. Eles permitem conhecer os participantes, através de suas respostas, sobretudo as respostas subjetivas. Em muitas das respostas fornecidas no questionário, parece mais evidente um posicionamento pessoal, sem influências, ao contrário das perguntas objetivas que suscitam respostas, contudo oferecem alternativas de respostas. Lewin (2015), a respeito disso, destaca a eficácia das perguntas abertas, pois os inquiridos podem produzir respostas livres em texto contínuo. De qualquer sorte, o questionário que elaborei para esta pesquisa acadêmica está composto de 14 (quatorze) perguntas objetivas e 6 (seis) subjetivas. Visando à obtenção de dados com alto grau de confiabilidade, a elaboração foi baseada nas sugestões de Lewin (2015): a. elaborei as questões de forma clara, sem ambiguidade, isentas de linguagem técnica ou inadequada para os inquiridos; b. procurei evitar induzir os participantes a darem determinadas respostas; c. elaborei perguntas simples, evitando a complexidade; d. evitei elaborar perguntas que pudessem contrariar ou irritar os participantes ou que denotassem ameaça para eles. Para a coleta de dados através desse instrumento de pesquisa, visando a dinamizar o processo,

disponibilizei o questionário *on line*, no *Google docs*<sup>29</sup>. Ao todo, foram coletados 91 (noventa e um) questionários respondidos.

- Numa terceira etapa, fiz uma **entrevista livre narrativa**, realizada tanto individualmente quanto em grupo, com uma duração média de 9 (nove) minutos para cada entrevista, visando, a partir dos discursos dos alunos, a 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. A entrevista livre narrativa, a meu ver, também constitui um dos instrumentos dos mais confiáveis para a coleta de dados, porque, acredito, as informações emitidas pelos participantes durante as indagações são produzidas mais espontaneamente. Na busca por dados, foi possível fazer entrevista com 31 (trinta e um) participantes, todas gravadas em áudio, com 21 (vinte e uma) perguntas, que visavam à investigação das atitudes já mencionadas.

Quanto aos informantes da pesquisa, foram ao todo 91 alunos, todos estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. O corpo discente do Centro de Ciências da Saúde é formado por pessoas oriundas de diferentes regiões, de diversas cidades baianas, como de outros estados. Em geral, foi possível verificar que esses estudantes são das classes C e D. Um outro dado relevante a acrescentar é que os estudantes convivem num ambiente acadêmico marcado pela competitividade, já que muitos deles pretendem deixar o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e obter *scores* para ingressar no curso de medicina.

---

<sup>29</sup>O questionário estava disponível no endereço eletrônico:

[https://docs.google.com/forms/d/1FwbWfdq1JARKxjS5KLOuVksYxl9piD2pXUqb\\_lpINmc/edit](https://docs.google.com/forms/d/1FwbWfdq1JARKxjS5KLOuVksYxl9piD2pXUqb_lpINmc/edit). **Há também um modelo nos anexos.**

No capítulo que segue, apresento os resultados dos dados colhidos durante os três momentos distintos de coleta de dados.

## CAPÍTULO 5 - "PASSEI O SEMESTRE TODO ESTUDANDO O VERBO TO BE"

Não (me sinto motivada). Pois a universidade não visa o ensino do inglês para abarcar as deficiências de todos os alunos, principalmente aqueles que não tiveram contato com a língua. A universidade "joga" a língua como se todos os discentes fossem fluentes. Além disso, ensina o inglês mecânico, chato, que não estimula o aluno a aprofundar o conhecimento. **Quando fiz a disciplina, na UFRB, passei o semestre todo com o verbo *to be*, coisa que passei minha vida escolar toda.**

**(Resposta de uma estudante do BIS, participante desta pesquisa, identificada como A31, quando questionada acerca da sua motivação para aprender inglês).**

Dessa forma, devem ser revistos a rigidez pré-fixada dos roteiros didáticos (planos de cursos) em sala de aula e os padrões pedagógicos autoritários que silenciam professor e aluno, para que uma política promotora de cidadania seja construída dialogicamente.

**(SCHEYERL, 2009, p. 128)**

A frase que nomeia o presente capítulo, como já mencionado na introdução deste trabalho, é representativa de atitude negativa. Ela é parte do depoimento de um dos participantes desta pesquisa e ainda é a reverberação de um discurso antagônico a abordagens de ensino, que tem início na educação básica. Discursos como esse, quando externados, parecem revelar, por parte de quem o profere, desmotivação, bem como sinalizam resistência a abordagens mecânicas de ensino/aprendizagem. Já a citação apresentada no início deste capítulo chama a atenção para a necessidade premente de se repensar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, com o intuito de possibilitar uma formação mais ampla, para além dos aspectos linguísticos apenas, capaz de promover uma formação cosmopolita, o que, conseqüentemente, pode evitar atitudes como a que abre este capítulo e que impedem a aprendizagem.

Considerando que enunciados como o do título deste capítulo trazem consigo uma reclamação a determinados padrões pedagógicos que engessam as aulas de línguas estrangeiras, é que também busquei, dentre outras coisas, compreender as atitudes dos aprendizes, no contexto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para, numa perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, discutir alternativas de um cenário que suscita mudança na sua forma de ensinar/aprender a LI.

Para uma melhor compreensão deste estudo, a seguir apresento um breve panorama do contexto da pesquisa, algumas características do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, seus princípios, suas ementas e bibliografias.

### **5.1 O CONTEXTO DE PESQUISA, A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E O COMPONENTE LABORATÓRIO DE LÍNGUA INGLESA**

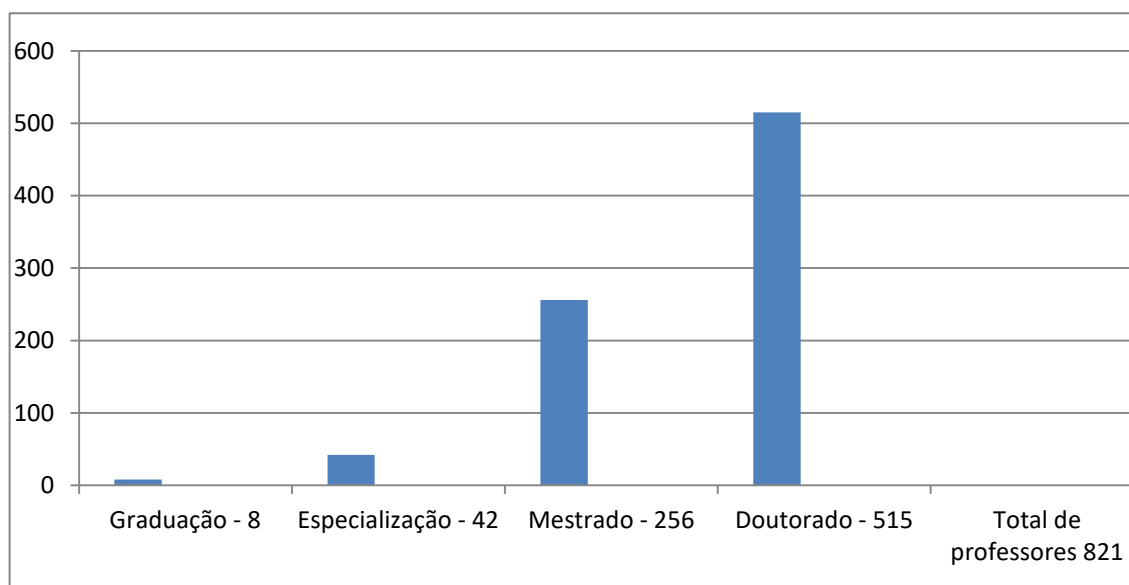
Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Ciências da Saúde (CCS), localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus, na região do recôncavo baiano. A UFRB é produto do projeto de expansão das universidades federais, tendo a sua criação aprovada pelo senado federal, em 29 de julho de 2005, quando a Lei 11.151 foi sancionada.



Reitoria da UFRB, em Cruz das Almas/Ba. Fonte: Acordacidade.com.br

A UFRB é uma instituição de ensino superior ‘jovem’, com 13 (treze) anos de fundação, cujo quadro é formado por 1586 servidores. São 821 docentes efetivos e 707 servidores administrativos, distribuídos nos seis centros. O gráfico a seguir traz algumas informações sobre o corpo docente da UFRB:

**Gráfico 6: Grau dos docentes efetivos da UFRB em 09/2018.**



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados da Pró Reitoria de Planejamento da UFRB

Já o seu corpo discente é formado por estudantes das classes<sup>30</sup> C, D e E (71,89%). Desses, 84,3% são afrodescendentes. Por isso, a UFRB é considerada uma das universidades mais inclusivas do Brasil, porque tem possibilitado que um grande número de pessoas tenha acesso à educação superior.

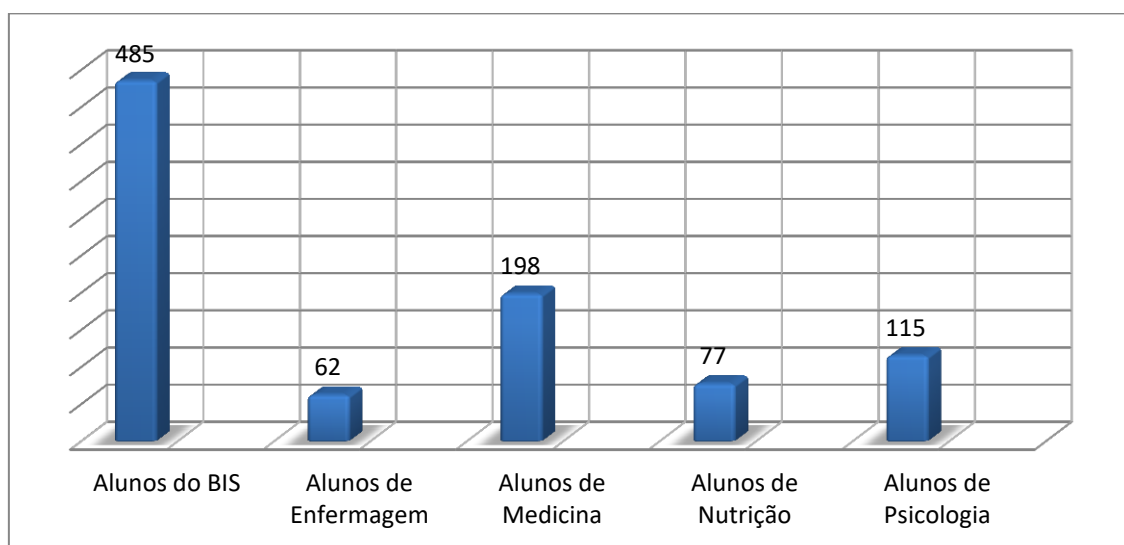
Como parte desse projeto de inclusão está o desenvolvimento de atividades acadêmicas numa perspectiva interdisciplinar. A UFRB opera num sistema de multicampia, com centros nas cidades de Santo Amaro, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus e Amargosa. No bojo desse projeto, três centros ofertam bacharelados interdisciplinares. Em Santo Amaro, há o bacharelado interdisciplinar em Cultura; em Feira de

<sup>30</sup> Trata-se de um critério de classificação levando em consideração o salário da pessoa. De acordo com o IBGE fica assim: Classe A: acima de 20 salários mínimos, B: de 10 a 20 salários mínimos, C: de 4 a 10 salários mínimos, D: de 2 a 10 salários mínimos e E: até 2 salários mínimos.

Santana, em Energia e Sustentabilidade e em Santo Antônio de Jesus, em Saúde, onde a língua inglesa é componente obrigatório, sendo ofertada a partir do segundo semestre, como Laboratório de língua inglesa I, II, III e IV.

O CCS, campo de estudo desta pesquisa, é um centro de referência de formação, na área da saúde, na região do Recôncavo Baiano, com 937 alunos regularmente matriculados nos cursos de medicina, nutrição, psicologia, enfermagem, além do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), umas das mais sólidas propostas do centro. Além disso, os dados atuais apontam que o CCS conta com 168 docentes (162 efetivos, 1 temporário e 5 substitutos), 58 técnicos administrativos, 48 terceirizados. A seguir gráfico do quantitativo dos alunos do CCS por curso:

**Gráfico 7 : Corpo discente do CCS em 2017.**



**Fonte:** elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo CCS.

Atrelado a essa formação interdisciplinar proposta pelo Bacharelado em Saúde, está o NUVEM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares da UFRB - cujo corpo docente, formado por vinte e um (21) professores, estabelece relação de parceria para a formação dos alunos do BIS. A proposta do BIS/NUVEM se ancora na premissa da pluralidade teórica, cujas ações interdisciplinares dialogam com diferentes campos do saber. No tocante a sua estrutura

curricular, são no total 2.531 horas, com 1.343 horas de componentes obrigatórios, 952 horas de optativos, 136 horas de eletivos e 100 horas de atividades complementares.



Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB, em Santo Antônio de Jesus.

O tempo mínimo de duração do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde é de três anos e o máximo de cinco. A seguir estão os componentes curriculares do BIS/NUVEM:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA  
- PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº Fls.

Rubrica:

ELENCO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Componentes Curriculares Obrigatórios

Formulário  
Nº 11A

Quadro de Componentes Curriculares Obrigatórios de Formação Geral

Código	Nome	Função	Módulo	UPP	Carga Horária				Total/ semana	Pré-Requisitos
					T	P	EAD	Total		
	Diversidades, Cultura e Relações Étnico-raciais	Geral	50	I	51		17	68	4	
	Conhecimento, Ciência e Realidade	Geral	50	I	85		17	102	6	
	Universidade, Sociedade e Ambiente	Geral	50	I	51		17	68	4	
	Laboratório de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	Geral	50	I	34		34	68	4	
	Laboratório de Língua Inglesa I	Geral	50	II	17		17	34	2	
	Laboratório de Língua Inglesa II	Geral	50	III	17		17	34	2	
	Laboratório de Língua Inglesa III	Geral	50	IV	17		17	34	2	
	Laboratório de Língua Inglesa IV	Geral	50	V	17		17	34	2	

Elenco dos componentes curriculares do BIS.



No cerne dessa formação, o BIS intenciona fazer com que o seu corpo discente se comprometa com a ação interdisciplinar em saúde, a partir da integralização de conhecimentos, reconhecendo-se como agente desse processo. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do BIS defende que:

Diante da lógica disciplinar, ainda hegemônica na prática pedagógica, faz-se necessária a articulação de vários campos de saberes para entender determinado problema ou problemática, caso a caso: é a chamada interdisciplinaridade. Essa perspectiva valoriza naturalmente o trabalho de equipes, realização de estratégias pedagógicas flexíveis e articuladas, que congreguem o conhecimento do senso comum ao conhecimento científico, cultural e artístico. A busca de articulação entre os diversos campos de saberes é uma estratégia para o desenvolvimento de uma formação mais integral e integrada à realidade local, regional e mundial, assentada em múltiplas formas de compreensão, interpretação e explicação das realidades humanas. (PPC do BIS, 2014, p. 15).

Para a consolidação dessa perspectiva interdisciplinar, se encontra no regimento do NUVEM “*dominar instrumentalmente o idioma inglês em sua área de atuação*”, evidenciando, desse modo, o reconhecimento da relevância da LI para a formação do aprendiz. O NUVEM está estruturado em 3 eixos temáticos: 1. Universidade e sociedade: Produção, descolonização e legitimidade do conhecimento; 2. Linguagens (LIBRAS, língua inglesa, língua portuguesa e matemática) e 3. Arte e Cultura.

Nesta explanação do contexto de pesquisa, também interessa discutir brevemente acerca das ementas dos componentes do Laboratório de língua inglesa. Uma análise das ementas permite dizer que elas apresentam inconsistência de informações, mistura dos níveis de proficiência da língua e bibliografia básica insuficiente. Com relação às inconsistências presentes nas ementas é possível verificar que elas não contêm pré-requisitos. Na prática, isso quer dizer que um aluno pode se matricular no Laboratório de língua inglesa IV, cuja ementa sugere a produção oral e escrita de nível intermediário, sem, no entanto, ter feito o Laboratório de língua inglesa I, por exemplo, cuja ementa sugere o desenvolvimento de estruturas básicas da língua. Além disso, quanto

às misturas dos níveis de proficiência, a ementa do Laboratório de Língua inglesa I sugere:

“estruturas **básicas**, desenvolvimento de competência comunicativa de nível **pré-intermediário** em língua inglesa. Revisão e consolidação de vocabulário, estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico.”

Isso denota confusão dos níveis de proficiência e inconsistência de informações. A seguir estão as ementas dos Laboratórios de língua inglesa ofertados no BIS:

Nome e código do componente curricular: <b>Laboratório de Língua Inglesa I</b>		Centro: UNIAF	Carga horária: 34h
Modalidade: Módulo	Função: Geral	Natureza: Obrigatória	
Pré-requisito:		Módulo de alunos: 50 estudantes por turma teórica	
<p>Ementa:</p> <p>Estruturas básicas, desenvolvimento de competência comunicativa de nível pré-intermediário em língua inglesa. Revisão e consolidação de vocabulário, estruturas linguísticas e funções comunicativas de nível básico. Leitura e compreensão das estratégias de leitura em língua inglesa. Aquisição de fluência oral e pronúncia. Uso do quadro fonêmico e interpretação de seus símbolos. Culturas de Língua Inglesa por meio de textos literários e não literários. Relação entre uso apropriado das palavras e estruturas da frase em inglês. Diferenças socioculturais entre Língua Inglesa e língua materna. Produção oral e escrita e análise crítica de textos.</p>			

#### **Ementa do Laboratório de língua inglesa I ofertado no BIS.**

Nome e código do componente curricular: <b>Laboratório de Língua Inglesa II</b>		Centro: UNIAF	Carga horária: 34h
Modalidade: Módulo	Função: Geral	Natureza: Obrigatória	
Pré-requisito:		Módulo de alunos: 50 estudantes por turma teórica	
<p>Ementa:</p> <p>Consolidação da compreensão e produção oral e escrita com a utilização de funções sociais e estruturas simples da língua desenvolvidas no componente língua Inglesa I. Ênfase na oralidade. Análise da morfologia da língua inglesa. Estratégias de leitura: Skimming; Scanning; Antecipação e predição; Adaptação do tipo de estratégia x tipo de texto x objetivos do leitor. Estruturas gramaticais contextualizadas que auxiliam na compreensão do texto: Advérbios; Afixos e formas -ING.</p>			

#### **Ementa do Laboratório de língua inglesa II ofertado no BIS.**

Nome e código do componente curricular: <b>Laboratório de Língua Inglesa III</b>		Centro: UNIAF	Carga horária: 34h
Modalidade: Módulo	Função: Geral	Natureza: Obrigatória	
Pré-requisito:		Módulo de alunos: 50 estudantes por turma teórica	
<p><b>Ementa:</b></p> <p>Expansão e consolidação da compreensão e produção oral e escrita com a utilização de funções sociais e da língua desenvolvidas no componente de língua Inglesa II. Estudo fonético de língua inglesa. Análise de textos nos diferentes gêneros acadêmicos, enfatizando aspectos lingüísticos e discursivos, em níveis intermediário e pré-avançado. Reforço da compreensão auditiva por meio de vídeos com exercícios de interpretação textual. Expressar opiniões e necessidades. Fazer solicitações. Descrever habilidades, responsabilidades e experiências profissionais. Compreender informações de manuais, relatórios e textos técnicos específicos da área. Redigir cartas e e-mails em linguagem formal, relatórios e currículos. Aperfeiçoar a entoação e o uso dos diferentes fonemas da língua.</p>			

**Ementa do Laboratório de língua inglesa III ofertado no BIS.**

Nome e código do componente curricular: <b>Laboratório de Língua Inglesa IV</b>		Centro: UNIAF	Carga horária: 34h
Modalidade: Módulo	Função: Geral	Natureza: Obrigatória	
Pré-requisito:		Módulo de alunos: 50 estudantes por turma teórica	
<p><b>Ementa:</b></p> <p>Aprofundamento da compreensão da produção oral e escrita com a utilização de funções sociais e estruturas mais complexas da língua. Ênfase na oralidade, atendendo às especificidades acadêmico-profissionais da área. Habilitar o discente a: participar de discussões e negociações em contextos sociais, acadêmicos e empresariais; participar de entrevistas de emprego presenciais e por telefone, bem como eventos acadêmicos e apresentações orais simples; compreender informações de manuais, relatórios e textos técnicos específicos da área; compreender informações em artigos acadêmicos e textos técnicos específicos da área; garantir a inteligibilidade nos contatos em ambiente acadêmico, tanto pessoalmente quanto ao telefone; redigir textos técnicos e acadêmicos.</p>			

**Ementa do Laboratório de língua inglesa IV ofertado no BIS.**

Quanto às bibliografias sugeridas nas ementas, há a necessidade de revê-las. Elas precisam ser atualizadas e ampliadas, para, de fato, atender aos princípios de uma formação sólida em língua inglesa. A seguir, estão algumas das bibliografias elencadas:

**Bibliografia Básica:**

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. *Academic Writing for graduate Students – a course for nonnative speakers of English*. The University of Michigan Press: University of Michigan, 2001

MURPHY, Raymond. *Essential grammar in use: gramática básica da língua inglesa*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

DALE, P; POMS, L. *English pronunciation made simple*. New York: Longman, 2005.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. *English vocabulary in use: Elementary*. Edition with Answers and CD-ROM. Cambridge University Press, 2006.

LONGMAN. *Dicionário Escolar Inglês/Português – Português/Inglês com CD-ROM*. Longman do Brasil. 2. ed. 2008.

SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal. 2010

**Bibliografia Complementar:**

RICHARDS, Jack C. *New interchange – English for international communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SWAN, Michael. *Practical English usage*. 3rd ed. Oxford: Oxford University, 2005.

**Bibliografias para o Laboratório de língua inglesa IV.**

Ainda é relevante mencionar que a UFRB tem diretrizes e objetivos de políticas linguísticas que subsidiam as ações para a sua internacionalização e, por isso, é preciso proceder ajustes nas ementas para que elas se alinhem com tais políticas. Nas suas Diretrizes, merecem destaque:

- a) Utilização de metodologias ativas e inovadoras para promoção, valorização e o incentivo à comunicação intercultural;
- b) Auxílio à formação interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar da comunidade acadêmica, no âmbito cognitivo, científico, tecnológico, social e cultural, por meio do ensino e da aprendizagem de outras línguas.

Desse modo, foi relevante destacar aqui as ementas e os problemas a elas relacionados, para que ações coletivas possam ser engendradas visando a ampliá-las e torná-las consistentes com as demandas de formação contemporâneas, sobretudo para um curso de bacharelado numa perspectiva interdisciplinar, que se alinhem com as políticas linguísticas da UFRB, objetivando também o desenvolvimento de atitudes positivas. Essas considerações foram feitas no intuito de fazer um esboço do campo de estudo,

de delinear o espaço onde se deu esta pesquisa e os elementos atrelados aos BIS. A seguir apresento os dados analisados deste estudo, nos três momentos distintos e inicio com o questionário.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Como explicitado, para consolidar a pesquisa etnográfica, fiz uso dos seguintes instrumentos de coletas de dados: (1) questionário, (2) anotações de campo (3) entrevista livre narrativa, 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. Em outras palavras, 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.

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. Para iniciar a explanação da análise, apresento na próxima seção a análise dos dados do questionário.

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO – Perguntas objetivas

Para investigar as atitudes dos participantes em relação à aprendizagem da língua inglesa utilizei um questionário individual<sup>31</sup>, contendo 20 (vinte) questões. As perguntas estavam ancoradas nos pilares básicos desta 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 UFRB, (3) as reações em relação ao falante nativo da LI e (4) a motivação e à desmotivação dos alunos. O objetivo era verificar a ocorrência ou não de atitudes positivas, negativas e de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. A seguir, discorro sobre as perguntas fechadas e, logo após, estão as análises das perguntas abertas.

#### Pergunta 1: Você gosta da língua inglesa?

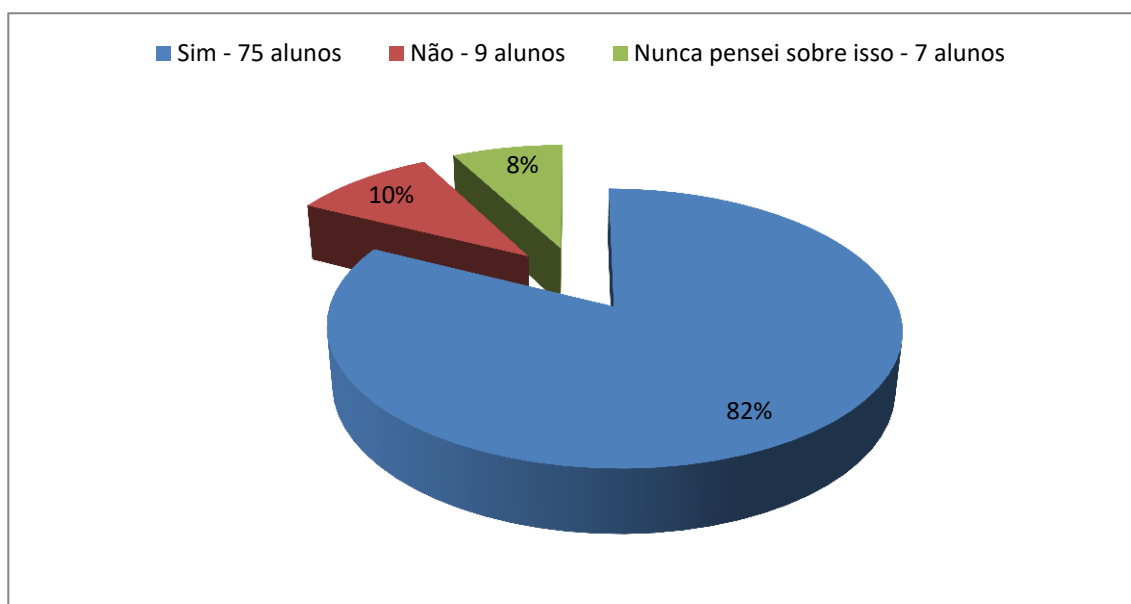


Gráfico 8 - Opinião dos alunos se gostam ou não da língua inglesa

No intuito de verificar a ocorrência de atitudes positivas ou negativas, esta primeira pergunta serviu de orientação para tal fim. Como se pode ver, no gráfico 8, ao responderem gostar da LI, a maioria dos alunos, 82% deles, demonstraram ter atitude positiva em relação a esse idioma global. Assim, uma

<sup>31</sup> O modelo do questionário está nos anexos.

quantidade bem menor deles, 10% apresentaram atitude negativa, ao afirmarem não gostar do inglês. Quanto a isso, é possível dizer que quando os aprendizes revelam ter atitude negativa em relação à língua inglesa, que eles também não estão conscientes da importância desse idioma, do seu alcance em larga escala em diversas nações e, portanto, da relevância da sua aprendizagem. (ABIDIN *et alii*, 2012). 8% dos informantes afirmaram nunca terem parado para pensar nesta 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 pode estar desmotivando os aprendizes ou eles podem estar sendo afetados ideologicamente e, como consequência, apresentam tal atitude. O que só com uma análise mais aprofundada, com base em dados dos demais instrumentos de coleta de dados, permitiria confirmar a origem de tal atitude, se por resistência a algum dos elementos que compõem o processo de ensino/aprendizagem ou por fatores ideológicos.

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

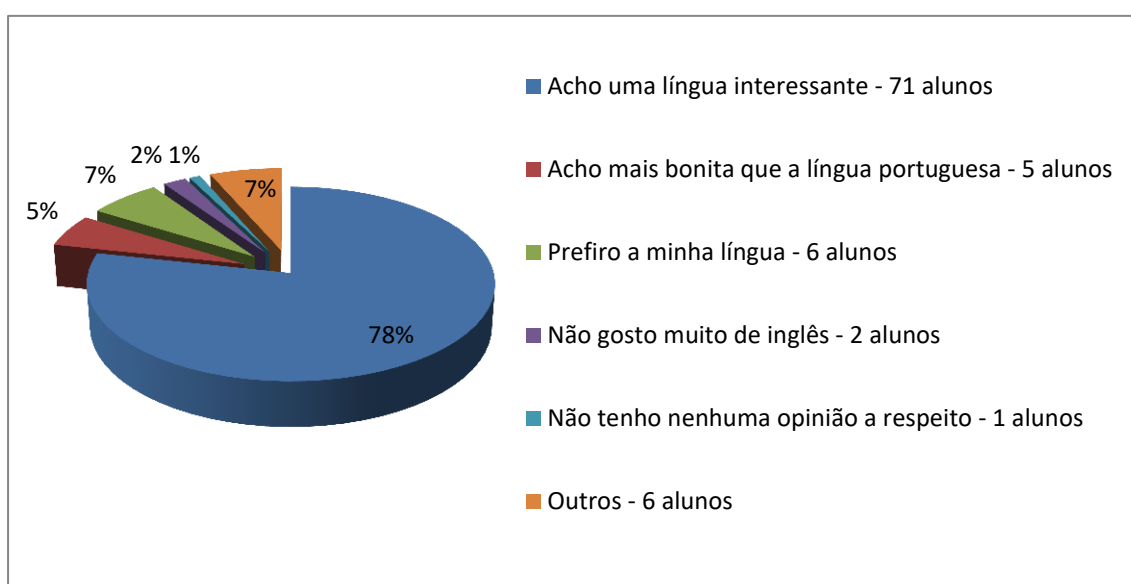


Gráfico 9: Opinião dos alunos sobre a língua inglesa

A intenção ao usar este questionamento foi auxiliar na investigação da ocorrência dos três tipos de atitudes. A análise cuidadosa das respostas a esta questão, inicialmente, permitiu inferir que os estudantes pesquisados têm uma atitude positiva em relação à LI, ao responderem, em sua maioria, 78% deles, achar a LI “interessante”. Por outro lado, alguns deles, 2%, apresentaram atitude negativa ao terem respondido “não gostar muito do inglês”. Numa última análise desta questão, também é possível verificar, como explicita o gráfico 9 a seguir, que parte desses estudantes, 5%, revela uma atitude de supervalorização em relação à LI, ao terem respondido achar esta língua mais bonita que a língua portuguesa. 7% deles afirmaram preferir a língua portuguesa. Ainda, apenas 1% revelou não ter nenhuma opinião sobre o questionado. Com base nessas respostas do questionamento 2, parece 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, de algum modo, me tranquiliza, porque verifiquei que há chances do ensino da LI na universidade funcionar, embora muitos dos estudantes sejam oriundos da escola pública, local com graves problemas de ensino/aprendizagem da LE.

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

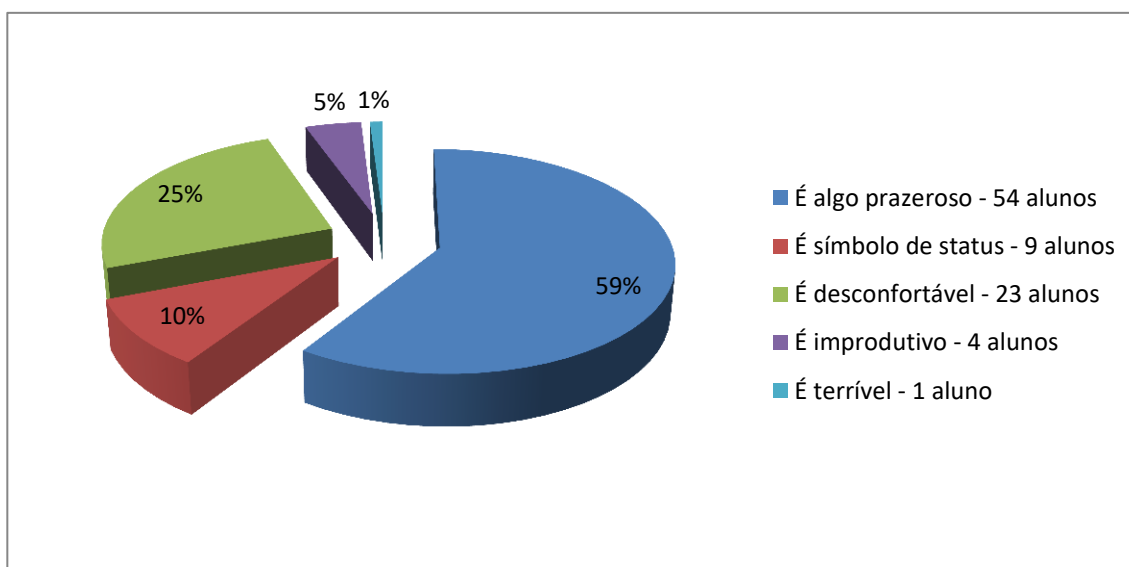
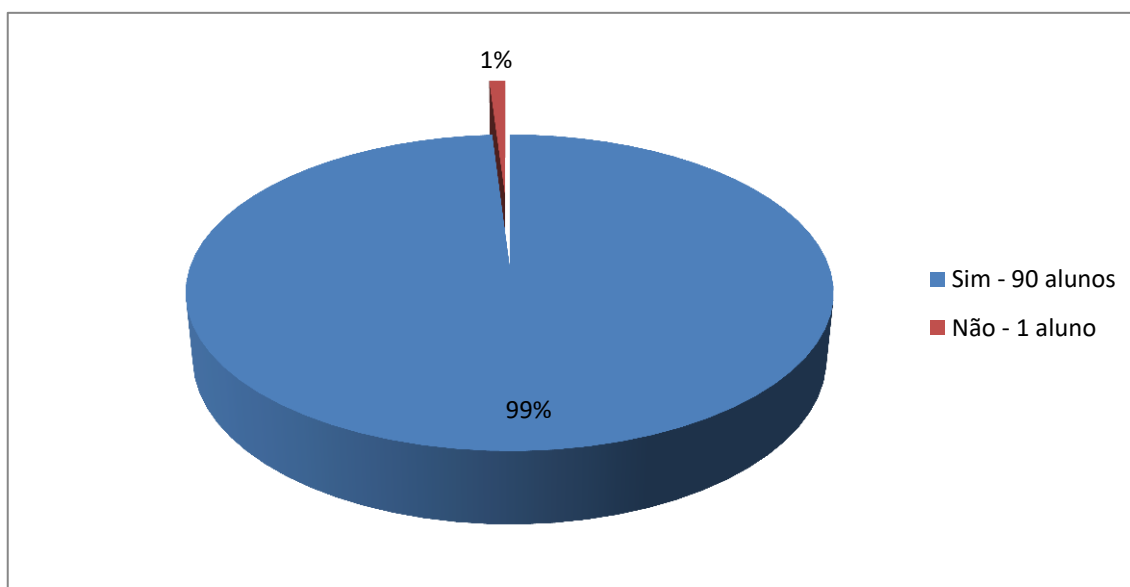


Gráfico 10 - Opinião dos alunos sobre a aprendizagem da LI



O gráfico 10 mostra dados que confirmam que um número significativo dos alunos, 54 (cinquenta e quatro), apresenta atitude positiva em relação à aprendizagem da LI, já que acham a aprendizagem desse idioma “prazerosa”. Desses informantes, 9 (nove) veem a aprendizagem da língua inglesa como “símbolo de *status*”. Entretanto, identifiquei que parte deles, 28 (vinte e oito) alunos, apresenta uma atitude negativa ao achar a aprendizagem da LI “desconfortável” (23), “improdutiva” (4) e “terrível” (1), o que, de certo modo, denota que a ideia geral de que os alunos universitários odeiam aprender uma LE não procede. O fato de um número significativo de alunos considerar a aprendizagem da língua inglesa de maneira positiva é sinal de que é possível promover transformações na educação superior, aprimorando abordagens, elaborando materiais didáticos sensíveis ao grupo, tornando, desse modo, o processo significativo ao tempo em que desconstrói a aceção da impossibilidade de se aprender inglês no contexto acadêmico.

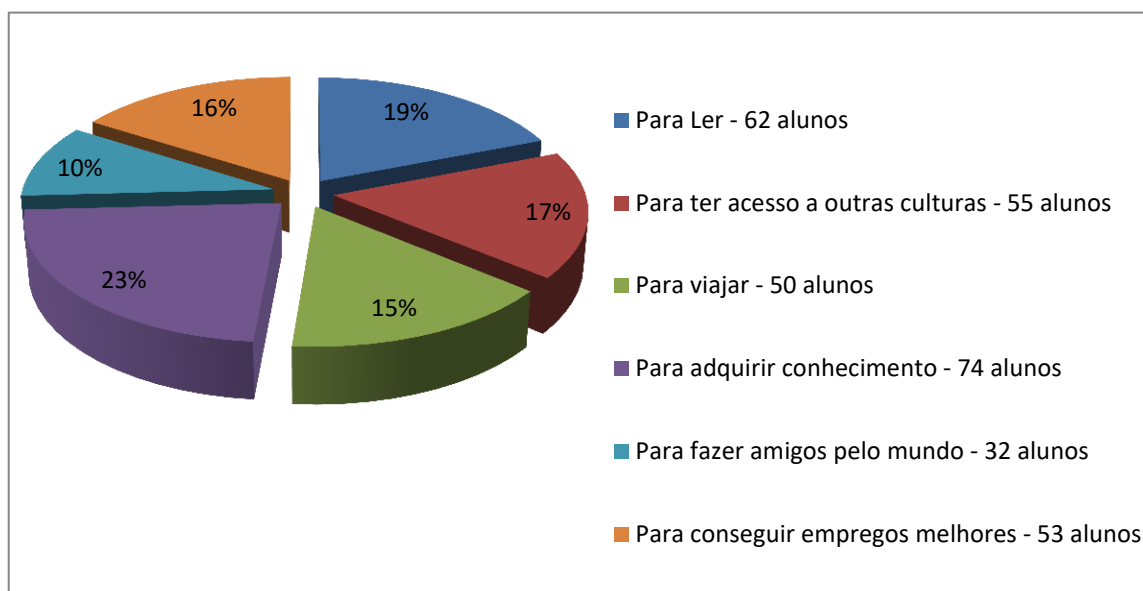
**Pergunta 4: Você acha importante aprender inglês nos tempos atuais?**



**Gráfico 11 - Opinião dos alunos sobre a importância de se aprender inglês hoje**

Este questionamento foi elaborado visando a verificar a percepção dos estudantes em relação à relevância da língua inglesa no cenário atual. O gráfico 11 mostra que a maioria dos estudantes, 90 (noventa), respondeu “sim” a este questionamento, o que permite inferir que eles conhecem a relevância de se aprender a LI hoje. Entretanto, apenas 1 (um) deles respondeu não achar importante aprender a LI e nenhum deles respondeu “depende”. No entanto, até aqui não foi possível esclarecer os motivos para tais respostas.

#### **Pergunta 5: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**



**Gráfico 12 - Opinião dos alunos sobre a relevância do aprendizado do inglês.**

A maioria dos estudantes (74) respondeu que a relevância de se aprender inglês estava relacionada à obtenção de conhecimento. Desse modo, os estudantes pesquisados ostentam uma orientação mais instrumental para a aprendizagem da LI, já que sinalizam que a relevância para aprendizagem da LI está relacionada com a possibilidade de melhorar a posição social, movidos por interesses pessoal e profissional. Os participantes dessa pesquisa também revelaram ter a consciência da importância de se aprender inglês para ler (62). O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB fomenta a leitura de textos científicos, sobretudo, textos escritos em língua inglesa, por isso, acredito,

muitos deles sinalizaram a relevância de se aprender inglês para ler. Assim fica evidente a noção de que orientação (para ler) gera motivação e, conseqüentemente, atitude positiva. Boa parte (55) deles sinalizou também que a relevância da aprendizagem da língua inglesa estava relacionada ao fato de poder ter acesso a outras culturas, revelando, desse modo, uma orientação mais integrativa. Já 53 deles demonstraram ter também orientação instrumental, ao dizerem que a relevância da aprendizagem da língua inglesa estava relacionada com a possibilidade de conseguir empregos melhores. Outros 50 expressaram que a importância da aprendizagem da língua inglesa se devia ao fato de desejarem viajar e 32 deles para fazer amigos mundo afora, denotando traços de uma orientação mais integrativa. É relevante destacar que essa questão era de múltipla escolha e o participante poderia escolher mais de uma alternativa se quisesse.

#### Pergunta 6: O que lhe motiva aprender inglês?

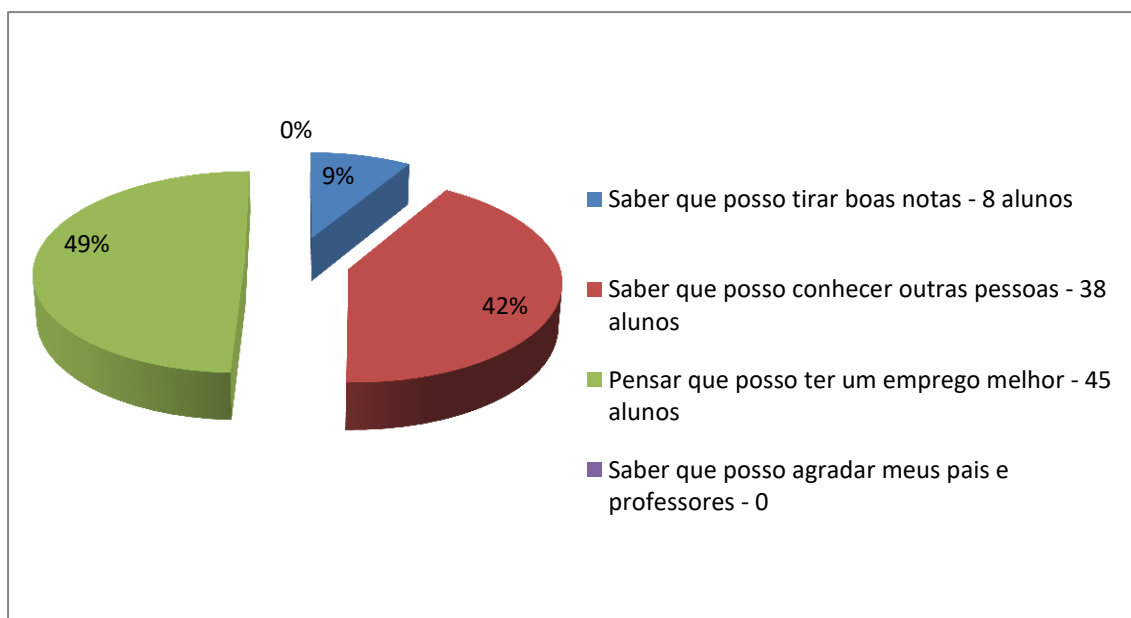
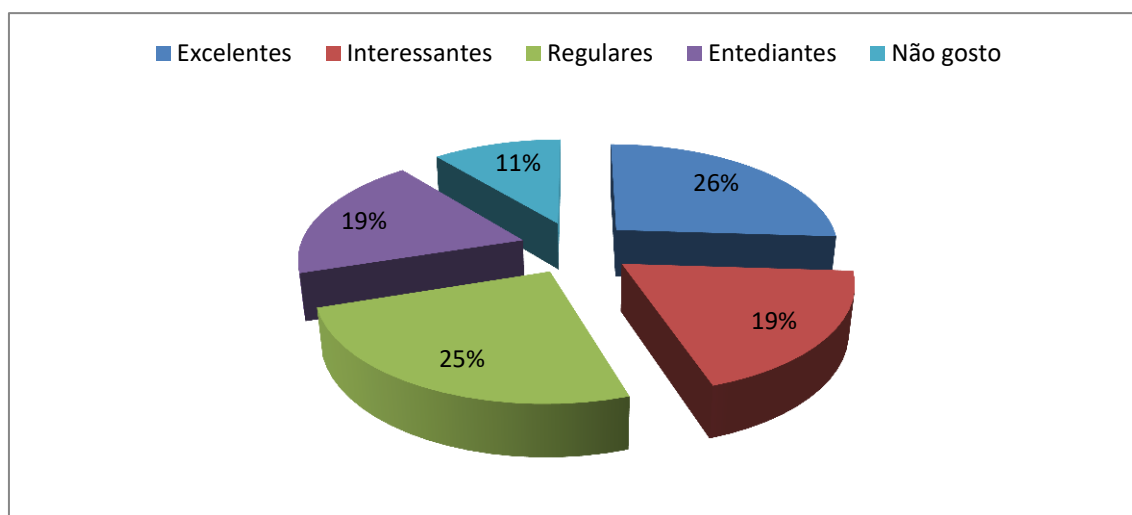


Gráfico 13 - A motivação dos alunos para aprender a LI.

Essa pergunta foi feita aos participantes da pesquisa visando a verificar a ocorrência dos dois tipos de orientação: a instrumental e a integrativa. Com base nos dados obtidos é possível inferir que os estudantes, ao terem sinalizado

não se sentirem motivados pela possibilidade de agradar pais ou professores, revelaram, em certa medida, não terem orientação instrumental, nessa perspectiva. Entretanto, um número menor deles (8) revelou ter orientação instrumental, ao sinalizar que as suas motivações estavam associadas com a possibilidade de tirar boas notas. Em sua maioria (45), 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). Contudo, parte deles (38), ao ter dito que a motivação estava relacionada com a possibilidade de conhecer outras pessoas, demonstrou ter uma inclinação integrativa, significando que os aprendizes têm o interesse em se integrar a uma outra comunidade linguístico-cultural. (GARDNER, 1985).

**Pergunta 7: O que você achou das suas aulas de inglês na universidade no semestre passado?**

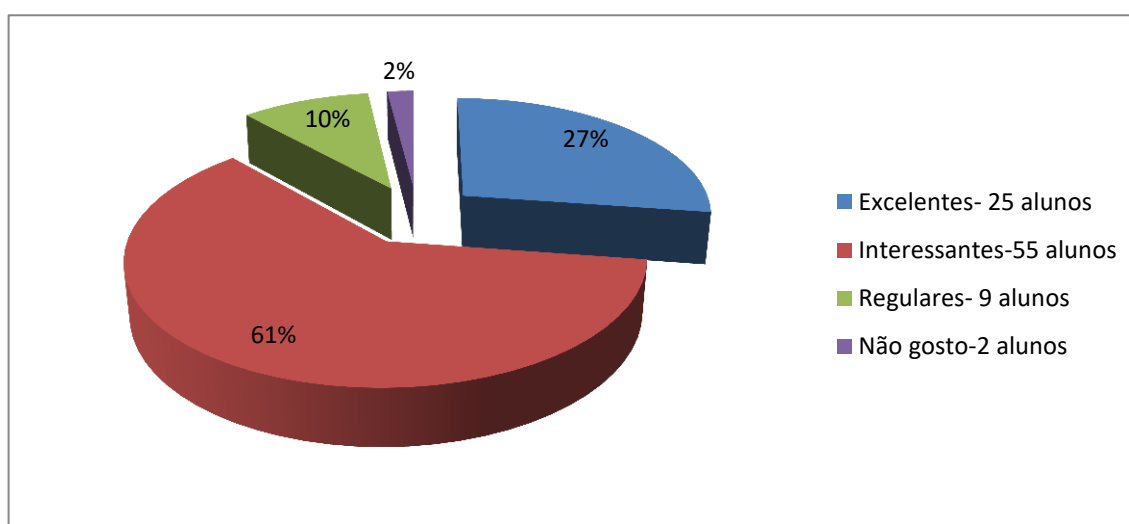


**Gráfico 14- Opinião dos alunos sobre as aulas de LI no semestre passado.**

Ao fazer esta pergunta, o intuito era verificar se as atitudes dos aprendizes mudariam num determinado espaço de tempo. Como se pode verificar ao se compararem as perguntas 7 e 8, os dados levantados se

revelaram diferentes. Como se pode ver, no gráfico 14 a seguir, boa parcela (45%) dos participantes revelou ter uma atitude positiva, ao acharem as aulas de língua inglesa, no semestre passado, excelentes (26%) e interessantes (19%). No entanto, parte significativa deles (55%) revelou ter atitude negativa em relação às mesmas aulas, por não gostar delas (11%), achá-las regulares (25%) e entediantes (19%). Diante desses dados, é possível afirmar, com boa dose de certeza, que algum dos elementos constitutivos do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa estava favorecendo a consolidação de atitudes desfavoráveis como essas. Entretanto, até aqui, ainda não foi possível dizer com precisão qual dos elementos desse processo estavam causando tais atitudes, se o professor, a metodologia, o material didático, a carga horária ou a própria língua inglesa, no referido contexto de aprendizagem. Preciso destacar que, no semestre passado, o professor de inglês era diferente do professor que servirá de base para a pergunta a seguir e, por isso, acredito, os dados mudam, conforme veremos.

#### **Pergunta 8: O que você acha das suas aulas de inglês na Universidade hoje?**

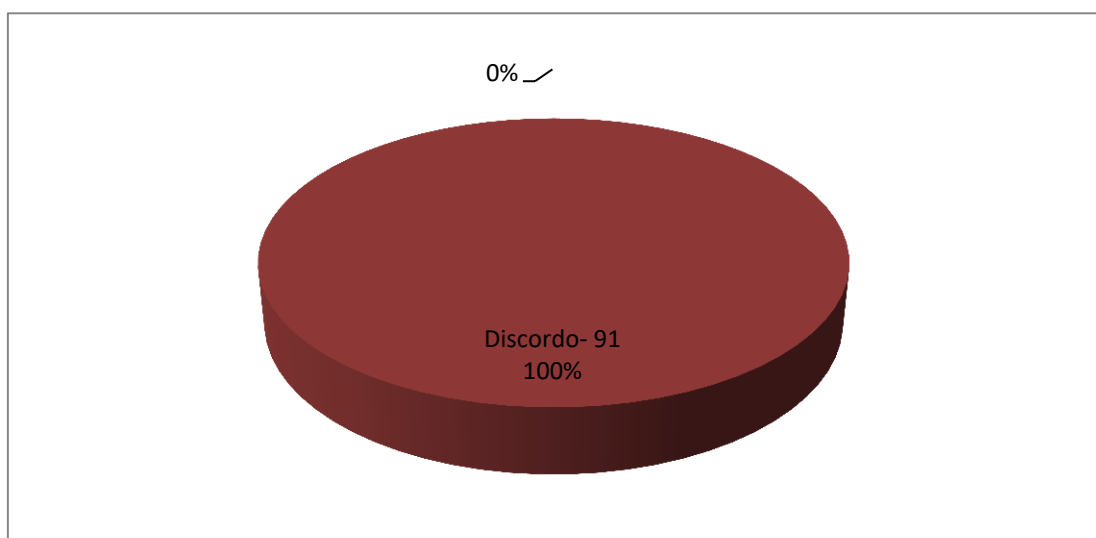


**Gráfico 15 - Opinião dos alunos sobre as aulas de LI no semestre atual.**

Essa pergunta direcionou para a compreensão das reações dos alunos em relação às aulas, no contexto universitário. A maioria deles (55) revelou ter

uma atitude positiva, ao usar o adjetivo “interessante” como resposta. Outros dois adjetivos foram usados de forma significativa como “excelente” (25) e “regulares” (9), comprovando a noção de que a maioria ostenta uma atitude positiva em relação às aulas de LI. Os dados deste questionamento também permitem afirmar que os alunos pesquisados não apresentaram posicionamento desfavorável em relação às aulas de LI, conduzidas no momento da pesquisa, tendo em vista que nenhum deles respondeu achar as aulas de LI “entediantes”. No entanto, dois (2) deles revelaram ter atitudes negativas em relação à LI, ao terem dito “não gostar do inglês”. Como é possível notar, mudança de profissional, de metodologias, abordagens e materiais didáticos também desencadeou mudança de atitudes. Diante disso, posso afirmar claramente que o argumento de que o flagrante fracasso do ensino da LI se deve ao desinteresse dos alunos não é de todo verdadeiro. Ao contrário, esta pesquisa mostrou que os alunos investigados têm interesse em aprender inglês e que o ensino dessa LE no contexto universitário nem sempre é visto como algo enfadonho ou impossível de se materializar.

**Pergunta 9: O que você acha da seguinte questão: “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos”?**



**Gráfico 16 - Opinião dos alunos a respeito da questão: “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos”?**

Ao fazer este questionamento, a intenção era investigar como os aprendizes percebiam a finalidade da aprendizagem da língua inglesa, em especial nos contextos em que estão inseridos. Assim, foi possível verificar que todos acreditam que a utilidade da LI não está associada apenas ao fato de ter que viajar para os Estados Unidos (ou países de língua inglesa), evidenciando, desse modo, o conhecimento por parte deles da verdadeira finalidade da aprendizagem dessa língua, no cenário atual. A menção aos Estados Unidos neste questionamento, se deu, porque praticamente essa é uma ideia internalizada no discurso de muitos alunos, como verifiquei na minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, na Universidade Federal da Bahia, quando 57% dos participantes revelaram concordar com essa mesma questão. 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, anulando a presença até do país onde a língua se originou, a Inglaterra. Apesar disso, fica evidente, com base nos dados, o fato de ter que usá-la fora do Brasil, ou se isso acontecer, não necessariamente está atrelado à nação hegemônica de língua inglesa.

**Pergunta 10: 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?**

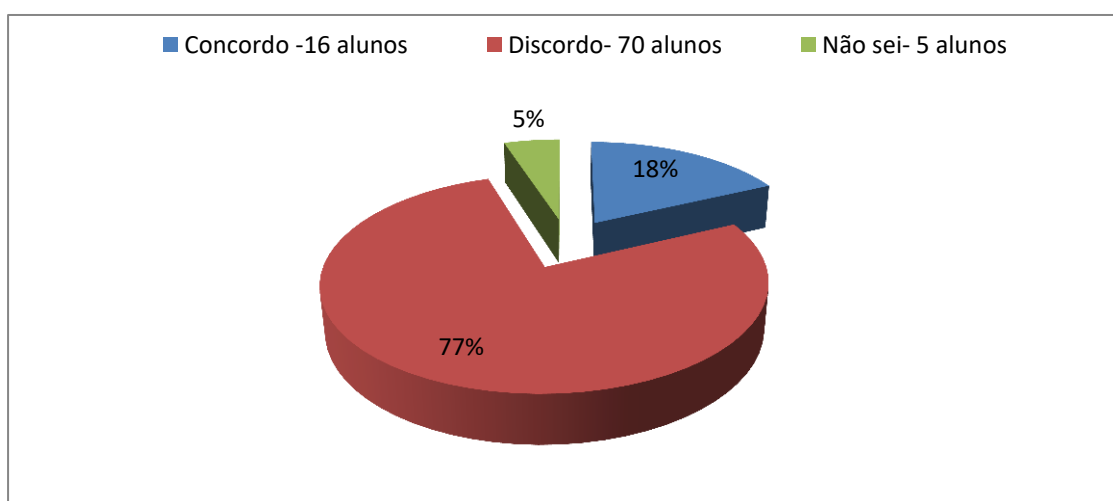


Gráfico 17 - Opinião dos alunos sobre a superioridade do inglês.

Esta pergunta visava a investigar a ocorrência de atitudes de supervalorização em relação à LI. Com base nos dados, verifiquei que alguns alunos pesquisados apresentaram esse tipo de atitude, ao terem concordado (16 alunos) com a noção equivocada de que o inglês é superior ao português. Outra parte deles, muito significativa, 70 alunos, por ser mais que 50% dos participantes, discordou de tal avaliação, revelando não ter atitudes de supervalorização em relação à LI. Com base nisso, posso afirmar que esses participantes da pesquisa tinham uma consciência crítica com relação ao fato de não existirem línguas melhores ou superiores que outras. Entretanto, uma parcela bem menor (5 alunos) revelou não saber responder a este questionamento, o que permite inferir que esses estudantes ou não tinham conhecimento do fato de não existirem parâmetros para medir línguas ou realmente nunca pensaram sobre esta questão.

**Pergunta 11: Que visão você tem de uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e que, portanto, tem o inglês como língua nativa?**

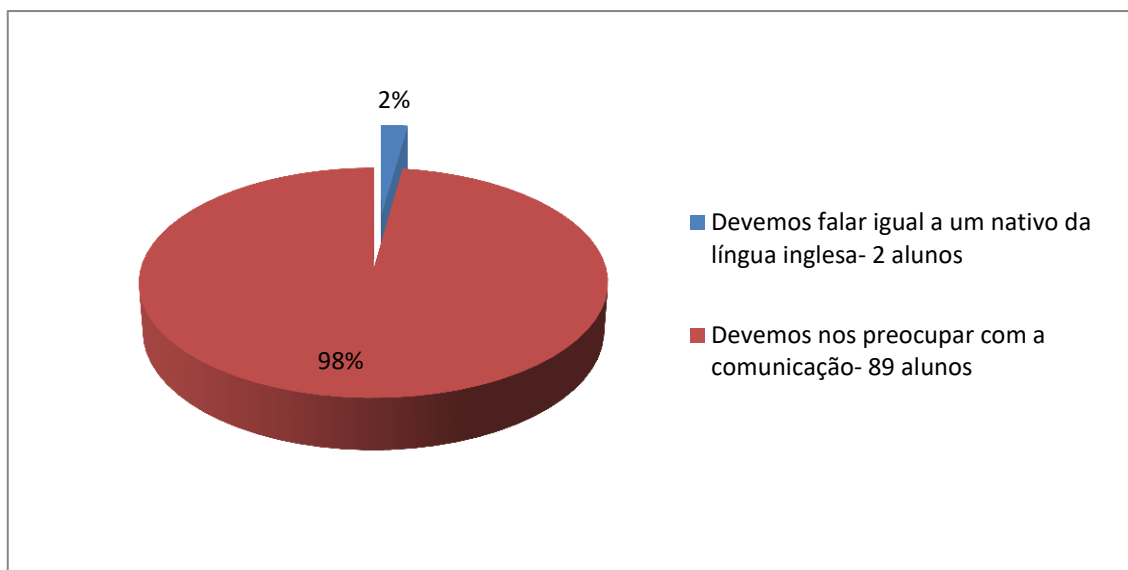


**Gráfico 18 - Opinião dos alunos sobre o falante nativo da LI**



Este questionamento foi feito no sentido de investigar a visão que os estudantes têm dos falantes nativos da LI. Os dados expostos no gráfico 18 apontam que nenhum dos participantes demonstrou ter atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo. A maioria, 89 alunos, revelou não achar o falante nativo da língua inglesa superior, por este ter nascido em países desenvolvidos, diferentemente do que constatei na minha dissertação de mestrado. (ANJOS, 2013). Nesse estudo parte significativa dos participantes, 23%, demonstraram ter atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo, ao terem dito achá-lo superior e 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 têm o inglês como língua oficial.

Tal atitude de supervalorização tem colocado o falante nativo num pedestal, imune a qualquer crítica, idealizado, o modelo perfeito a ser seguido, mas que nunca pôde ser alcançado. No entanto, parece que os estudantes ao chegarem na educação superior tomam consciência de que esta questão de superioridade do falante nativo deve ser extinguida, porque os dados apontam isso. 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. Isso, de certo modo, desconstrói 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, mantendo as suas próprias identidades culturais, para falar uma língua que já não é apenas dos falantes nativos, mas de todos. Ainda, 2 (dois) deles disseram nunca ter pensado sobre isso.

**Pergunta 12: Quanto ao aprendizado da língua inglesa, você acha que...****Gráfico 19 – Opinião dos alunos sobre o aprendizado da língua inglesa.**

O intuito de fazer esta pergunta foi de continuar verificando a ocorrência das atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo. Os dados mostram que apenas 2 alunos acreditam que aprendizes devem falar como um nativo da língua inglesa, apontando para uma atitude de supervalorização em relação ao nativo, ao falante ideal, modelo a ser seguido. Isso confirma a hipótese de que aprendizes de língua inglesa exaltam o falante nativo da língua inglesa. Entretanto, a maioria deles, 89 alunos, revelou não ter preocupação com a necessidade de falarem como um nativo da língua alvo, o que evidencia uma consciência crítica muito requisitada na contemporaneidade e que atravessa os princípios de uso de uma língua franca global, como a língua inglesa. Quanto a isso, Lima (2009) adverte sobre o fato de que não é obrigatório o aprendiz manter um sotaque estrangeiro, sinalizando que, na verdade, fica a critério dele decidir sobre isso. Mas essa autora alerta que é papel do professor informar ao aprendiz de que ele não tem de falar com um nativo, que não é um dever, mas trata-se de um direito.

### Pergunta 13: Para você, um estudante de língua inglesa...

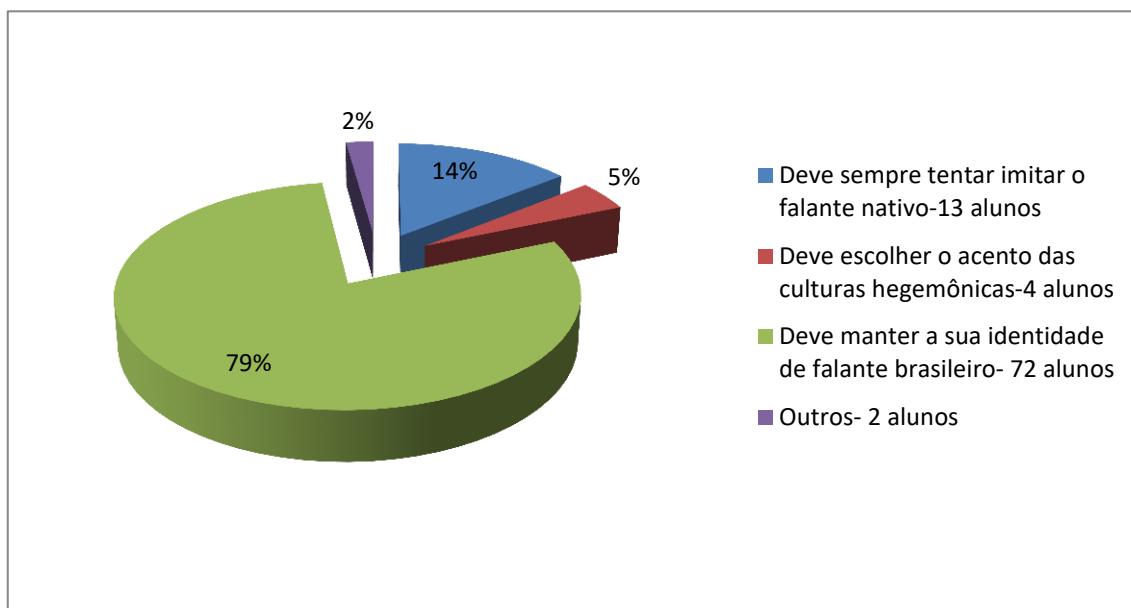


Gráfico 20 – Opinião dos alunos sobre sotaque.

Ao fazer esta pergunta, busquei prosseguir investigando os posicionamentos dos aprendizes em relação ao falante nativo e a ocorrência de atitudes de supervalorização em relação ao acento nativo de língua inglesa. Os dados, conforme o gráfico 20, mostram que a maioria deles, 72 alunos, tinha consciência da relevância da manutenção da identidade de falante brasileiro do inglês, em consonância com as perspectivas contemporâneas de uso de uma língua franca global, quando as identidades podem e devem ser mantidas.

Por outro lado, em certa medida, alguns deles, 13 alunos, evidenciaram ter uma atitude de supervalorização em relação ao acento nativo, quando concordaram em imitar o acento nativo de língua inglesa, mostrando que ainda continua viva a ideia equivocada do *'native like'*, configurando a atitude de supervalorização em relação ao acento nativo em detrimento da manutenção do próprio. Nesta mesma linha de pensamento, 4 alunos também apresentaram atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo de língua inglesa, em outra perspectiva, ao terem dito que estudantes de língua inglesa devem escolher o acento das culturas hegemônicas. Outros dois disseram achar outra coisa. Diante desses dados, percebo que as atitudes de supervalorização, ainda

que em índice menor, continuam ocorrendo, e conduzindo aprendizes a caminhos equivocados. Para a mudança desse quadro, acredito ser necessário esforços de conscientização, que tratem do *status* de língua franca, que a língua inglesa alcança na contemporaneidade, o que possibilitará que aprendizes mantenham as suas identidades de falantes brasileiros, pondo fim também nos sentimentos de inferioridade, gerados pelas atitudes de supervalorização.

Finda a análise das respostas às perguntas objetivas, apresento análises de algumas das respostas às perguntas abertas que constam no questionário.

#### **5.4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO – Perguntas Abertas**

Nesta seção apresento a análise das perguntas abertas do questionário, as quais foram feitas buscando compreender a ocorrência de motivação ou desmotivação, atitudes e orientação dos alunos pesquisados para aprender a LI. É importante compreender que as pessoas também agem de acordo com as suas motivações e, no contexto de aprendizagem de uma LE, elas também são orientadas de duas formas: integrativamente e instrumentalmente. Essas duas orientações são geradoras de atitudes positivas, pois ambas fazem com que uma pessoa se interesse em aprender uma LE.

Entretanto, não se pode desconsiderar que a desmotivação também representa um recurso para se compreenderem as atitudes negativas dos alunos. Os alunos, desse modo, podem apresentar 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, a carga horária, entre outros. Com o intuito de compreender as suas atitudes, perguntei aos alunos se eles se sentiam motivados para aprender inglês e o porquê. A seguir, estão os posicionamentos desfavoráveis de alguns participantes, em relação à aprendizagem da LI:

**Pergunta 1: Você se sente motivado para aprender inglês? Sim? Não? Por quê?**

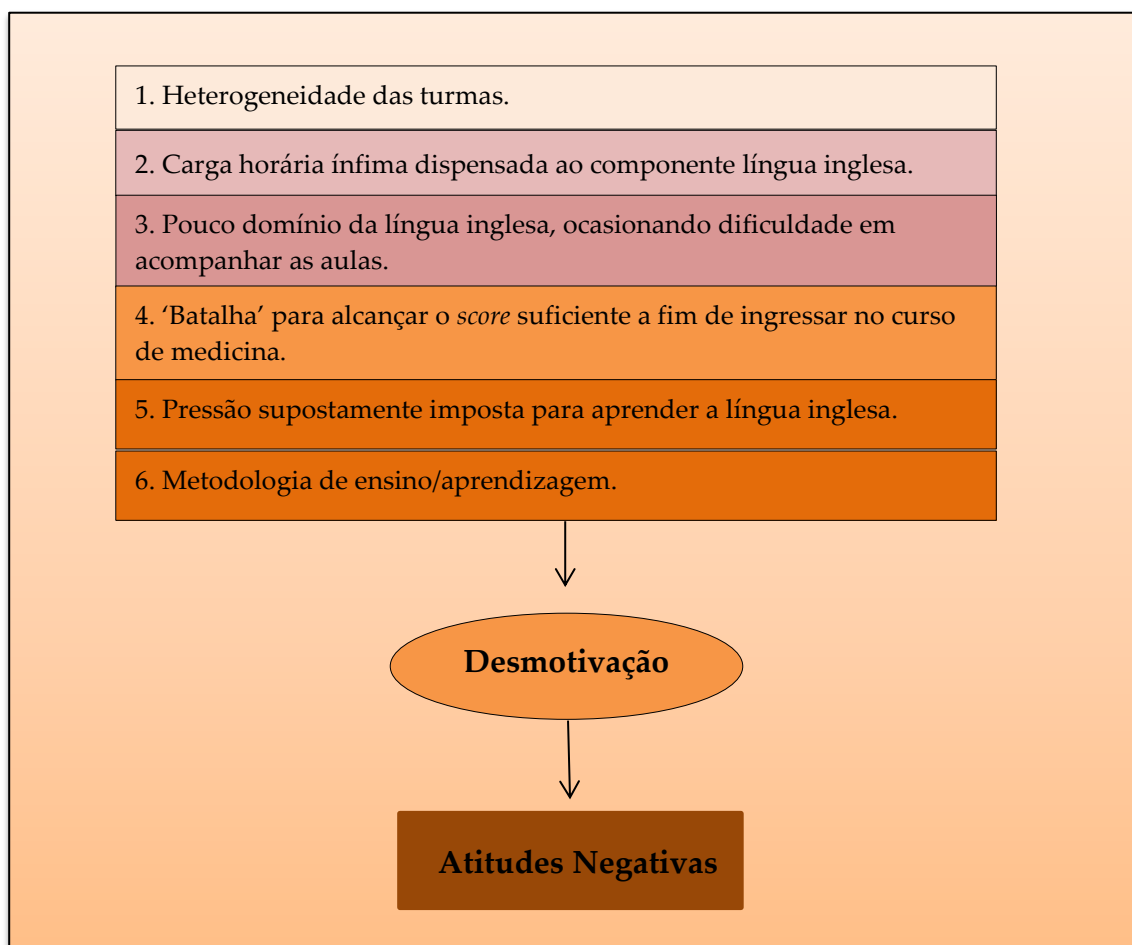
Antes de tecer comentários sobre as respostas dos participantes em relação às suas motivações para aprender inglês, preciso esclarecer que a UFRB oferta as disciplinas Laboratório de língua inglesa I, II, III e IV para os alunos dos Bacharelados Interdisciplinares, a partir do segundo semestre. No entanto, a carga horária semanal é de 1(uma) hora. Sendo professor recém-chegado na mencionada universidade, já identifiquei que um dos graves problemas que tenho que enfrentar é essa questão da carga horária, o que automaticamente acaba conferindo, de alguma maneira, ao componente língua inglesa descrédito e aponta para uma possível causa de desmotivação dos aprendizes nesse contexto.

Nesse sentido, as respostas dos participantes A12, A13, A14, A15, A19, A41, A57, A68 e A79 ratificam o que acabo de observar. Todos eles compartilham da noção de que a carga horária acaba influenciando nas suas (des) motivações para aprender inglês. Acrescente-se a isso o fato de que, por conta dessa carga horária reduzida, alguns encaram as aulas de língua inglesa apenas para compor a carga horária do curso, como relata A12: *“As aulas de inglês dos últimos semestres foram desestimulantes, feitas para cumprir grade horária, aí além de tempo para estudar, faltava-me vontade”*.

Além disso, muitos deles reclamam das atividades exigidas pelo Bacharelado, o que acaba penalizando a frequência e a seriedade com a aprendizagem da língua inglesa, porque sendo este componente o único com carga horária mínima, atribui-se a ele menos relevância e, aos outros componentes, com carga horária maior, é dispensado mais tempo de estudo, conforme relata, por exemplo, A41: *“[...] Porque atualmente as preocupações com as outras disciplinas acabam “canalizando” meu tempo de estudo para elas e, assim, priorizando-as”*.

Desses relatos, o de A19<sup>32</sup> chamou atenção, pelo fato de ele ter dito não se sentir motivado, mas orientado a aprender a língua inglesa, reconhecendo, desse modo, a relevância desse idioma no cenário global contemporâneo, e por ter ratificado a noção de que apesar de desmotivado, o aprendiz pode ter uma orientação (instrumental ou integrativa). Assim, os dados levantados nesta pesquisa possibilitaram formular um quadro geral explicativo da origem das atitudes negativas com base na desmotivação. Desse modo, os depoimentos dos participantes possibilitaram formular que as suas desmotivações estavam assentadas em 6 (seis) fatores, conforme o quadro a seguir, seguidos das suas explicações. Entre parênteses estão os participantes que sinalizaram que as suas desmotivações estavam ancoradas nesses fatores.

**Quadro 5- Fatores desencadeadores de desmotivação e atitude negativa no contexto da UFRB.**



**Fonte: elaborado pelo autor.**

<sup>32</sup> Depoimento de A19 sobre se sentia motivada para aprender inglês: “*não me sinto motivada, mas sim orientada a aprender a língua que tem significativa importância no contexto global*”.

1. **Na heterogeneidade das turmas** (cf. A25 e A73) – além das turmas serem compostas por um grande número de alunos, chegando a 40 (legalmente é possível estarem matriculados 50 alunos), elas se configuram numa heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua inglesa, com alunos dos níveis básico, intermediário e avançado, num mesmo contexto de aprendizagem. Isso ocasiona desmotivação em alguns alunos, por se sentirem menos preparados para participar de algumas atividades com alunos que estão em níveis mais avançados que eles e vice-versa. A seguir estão dois depoimentos que apontam para o fato de que a irregularidade de níveis de conhecimento gera desmotivação:

**A25:** Não. Pois nunca consigo acompanhar a turma, por fazer parte de uma turma heterogênea quanto à fluência na língua inglesa.

**A73:** Até o momento não. A heterogeneidade da turma entre falantes e não falantes “obrigou” os professores a seguir uma didática que tentasse acompanhar os alunos mais básicos no idioma. Esse fato tornava as aulas, para quem já possuía um domínio moderado, um pouco entediantes. Creio que poderia ser colocada uma tutoria, extraclasse, para os alunos, para que o inglês mais básico fosse treinado fora das aulas, até para ajudar àqueles que têm pouca base e prepará-los para as turmas da universidade.

Nesse sentido é razoável admitir que diferença de níveis ocasiona a ausência de interesse pelo estudo, o que segundo Marchesi (2010) exige adaptações metodológicas na oferta dos cursos bem como recursos complementares afim de conseguir maior envolvimento do aluno para consolidar o seu progresso.

2. **Na carga horária ínfima dispensada ao componente língua inglesa** (cf. A13, A26, A57, A68 e A90) – O componente língua inglesa é o único da matriz curricular dos Bacharelados da UFRB com carga horária de 1 (uma) hora semanal. Isso acaba conferindo descrédito ao componente, pouco interesse e desestímulo por parte dos aprendizes, o que ratifica a ideia de Schmitz (2009) sobre o fato de que a carga horária limitada

comprometer a aprendizagem da língua inglesa, já que ela origina desmotivação. Aliado a isso, os depoimentos dos participantes revelaram que eles dedicam maior tempo a outras disciplinas, com carga horária maior. A seguir estão os depoimentos que sinalizam que a desmotivação se instaura por conta da carga horária reduzida da disciplina:

**A13:** Não. A dificuldade do aprendizado está associada ao tempo mínimo que a Universidade dispõe para a disciplina.

**A26:** Não. Pelo pouquíssimo tempo que é destinado ao componente Língua Inglesa, o que demonstra uma falta de importância por parte da Universidade para a melhor formação do estudante nessa área, pois no meu caso nos sobrecarregam das biológicas e humanas, e esquecem-se da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, que são importantíssimas para a melhor compreensão e desenvoltura nas outras áreas do conhecimento.

**A57:** Não, na minha opinião, infelizmente o currículo e a carga horária proposta pela universidade é insuficiente para o aprendizado da língua inglesa, por isso não me sinto motivado para o aprendizado.

**A68:** Não. A carga horária da aula é insuficiente.

**A90:** [...] Também a carga horária da disciplina é muito pequena na universidade, o horário passa rápido, muitas vezes não consigo acompanhar uma simples atividade, pois não tenho quase vocabulário nenhum de inglês. Levo muito tempo traduzindo um pequeno texto e me sinto excluída quando vejo as pessoas interagindo na aula, e na maior parte do tempo não sei do que estão falando.

- 3. No pouco domínio da língua inglesa, ocasionando dificuldade em acompanhar as aulas** (cf. A29, A64, A71 e A90) – Muitos dos alunos dos Bacharelados são oriundos das classes C e D, cursaram a educação básica na escola pública e chegaram na educação superior com pouco domínio da língua inglesa, por questões que ainda maculam o ensino/aprendizagem desse idioma, sobretudo, pela formação profissional limitada (conforme depoimento de A90). Isso acaba formando sucessivas gerações de aprendizes com pouca ou nenhuma habilidade na língua inglesa que, assim, chegam à universidade. A seguir, estão os depoimentos de alguns desses alunos, os quais sinalizam



que a desmotivação emerge pelo fato de os aprendizes terem pouco conhecimento da língua inglesa:

**A29:** Não muito, geralmente não gosto muito da metodologia e fico preocupada com a avaliação, já que é uma disciplina que tenho **dificuldade** e pode me prejudicar de certa forma, infelizmente.

**A64:** Não. Porque tenho muita **dificuldade** e não consigo acompanhar a turma.

**A71:** Não. Não sei se é porque falta um algo a mais na universidade ou na forma de ser ensinado, ou é porque tenho muita **dificuldade** de assimilar os ensinamentos referentes ao inglês e, por isso, desenvolvi um certo bloqueio/distanciamento da língua, notadamente quando tenho que me expor durante a aula.

**A90:** Não me sinto motivada porque **não sei quase nada de inglês**, só estudei poucos períodos no ensino fundamental e médio, muitas vezes com professores que não tinham nenhuma formação em língua inglesa.

Nesses depoimentos é possível perceber que as dificuldades relatadas por esses aprendizes se constroem em torno do que Marchesi (2010) chama de “indefensibilidade aprendida”, que ocorre quando existe uma constante e atenuada tendência a atribuir o fracasso à falta de habilidade e que essa falta está além do controle pessoal. Esse estilo motivacional caracteriza-se quando o aluno acredita que não pode desenvolver uma determinada tarefa por conta da sua falta de capacidade, cuja repetição de insucesso faz com que ele até se desvincule do processo de aprendizagem.

4. Na ‘batalha’ para alcançar o *score* suficiente a fim de ingressar no curso de medicina (cf. A34, A53, A72 e A79) – A UFRB oferta os seus cursos de Bacharelados por ciclos e no segundo ciclo há a possibilidade de continuar os estudos acadêmicos fazendo o curso de medicina. Muitos dos alunos que ingressam no Bacharelado em Saúde da UFRB almejam chegar até o curso de medicina. Para tanto, eles precisam ter *scores* altos

em todos os componentes ofertados pelo Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Isso, na realidade, permite a configuração de um cenário de competitividade entre os alunos, uma verdadeira batalha em busca de pontos, deixando-os exaustos, entediados e frustrados quando não alcançam o *score* necessário para chegar até o curso de medicina. Nesse sentido é que Dörnyei (1994) alerta que numa estrutura educacional competitiva, os aprendizes agem um contra o outro e só os melhores são recompensados. Atrelado a isso está a geração de desmotivação. A seguir, estão alguns desses depoimentos que apontam claramente que a desmotivação emerge por conta da peleja para obtenção de *score*:

**A34:** Não, muito por conta da dinâmica do curso que exige *scores* altíssimos.

**A53:** Não me sinto motivado a aprender inglês na UFRB. Porque dentro do contexto do BIS, em que existe a batalha por *score* para vaga de medicina, infelizmente, acabo priorizando estudar outros componentes, visto que, embora não seja fluente em inglês, trago uma pequena bagagem de conhecimento desta língua, o suficiente para tirar uma razoável nota.

**A72:** Acho que diante do cenário que eu vivo agora, me refiro à forma de aprendizagem que nos é ofertada (luta por *score*), isso tem me desestimulado muito. Queria poder aprender sem toda essa pressão e isso é com todas as disciplinas.

**A79:** Não. Porque, apesar do empenho dos professores, a carga horária e a vinculação à *score*, torna tudo muito difícil.

- 5. Na pressão supostamente imposta para aprender a língua inglesa (cf. A72 e A84) – Aprender sob imposição pode não apenas desfavorecer a aprendizagem como gerar constrangimento e desistência. Forçar a aprendizagem cria rapidamente sentimentos de fracasso. (GARDNER, 1985). Este fator 5 está diretamente relacionado com o fator 4, porque muitos estudantes do Bacharelado em Saúde da UFRB só ‘entram na batalha’ em busca de *scores*, porque são pressionados. Essa suposta pressão acaba gerando desmotivação, conforme nos relata A84:**

**A84:** Eu me sinto mais pressionada do que motivada (falando do contexto universitário em geral, e não de algum componente específico). Isso se deve ao fato da rotina cheia e o acúmulo de assuntos que preciso estudar, isso desmotiva.

6. **Na metodologia de ensino** (cf. A31, A39 e A89) - parece evidente que as escolhas metodológicas dos professores influenciam as aprendizagens, porque podem gerar motivação ou desmotivação. Os recursos e os modos de ensino/aprendizagem garantem não apenas a continuidade ou desistência dos estudos, mas também o êxito ou o fracasso. Como prova disso, reproduzo a seguir três depoimentos dos participantes desta pesquisa, onde fica evidente que a metodologia de ensino, de algum modo, estava gerando desmotivação:

**A31:** Não. Pois a universidade não visa o ensino do inglês para abarcar as deficiências de todos os alunos, principalmente aqueles que não tiveram contato com a língua. A universidade "joga" a língua como se todos os discentes fossem fluentes. **Além disso, ensina o inglês mecânico**, chato, que não estimula o aluno a aprofundar o conhecimento. **Quando fiz a disciplina, na UFRB, passei o semestre todo com o verbo to be**, coisa que passei minha vida escolar toda.

**A39:** Não. Acredito que a **Universidade não utiliza de métodos atrativos** para que os estudantes tenham acesso ao inglês. Faltam mais momentos de conversação e prosseguimento nas aulas dos cursos que não são contínuos.

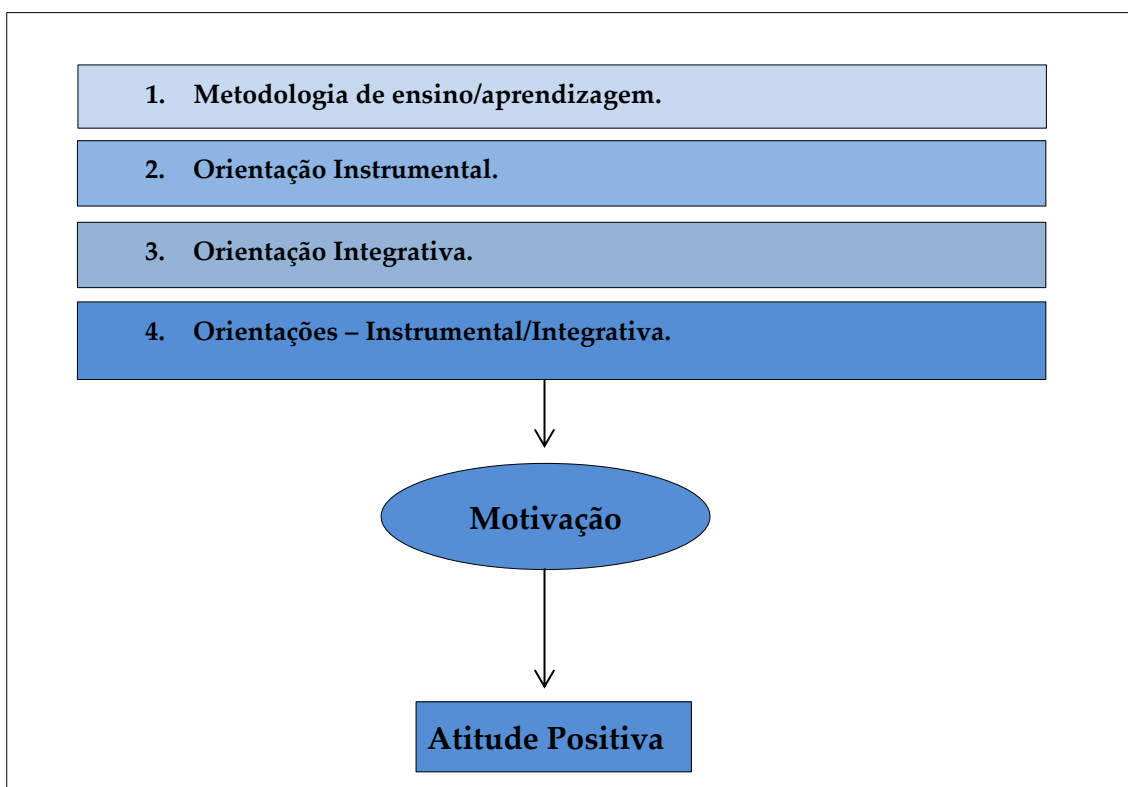
**A89:** Não me sinto motivado. Durante a minha vida acadêmica participei de alguns cursos oferecidos pela universidade, mas os mesmo não tinha um nivelamento e não conseguia acompanhar as turmas, o modulo oferecido **não tinha uma metodologia boa** e o tutor já chegou intimidando quem não tinha conhecimento.

Destaco aqui parte do depoimento de A31, que serviu de título para esta tese, porque embora haja quem acredite que esse discurso ("**passei o semestre todo com o verbo to be**") seja típico da educação básica, posso afirmar que ele também é recorrente na educação superior. Por isso é necessário repensar o ensino da LI junto à própria universidade, com sua direção, seus corpos docente e discente, para buscar alternativas que tornem viáveis, de fato, a consolidação

significativa da aprendizagem da língua inglesa, com metodologias e abordagens de ensino/aprendizagem sensíveis aos contextos dos aprendizes, o que poderá extinguir desse cenário um bom número de crenças e atitudes negativas. Os depoimentos anteriores sinalizam, de alguma maneira, a coerência do que diz Almeida Filho (1993), sobre o fato de que a incompatibilidade das culturas de aprender do aluno e ensinar do professor pode gerar resistências e desânimo na aprendizagem de uma nova língua.

Ainda no rastro dessa reflexão, estão algumas das respostas dos alunos à mesma pergunta. Todavia, são representativas de atitudes positivas, geradas por motivação. Com base nesses dados foi possível também verificar os dois tipos de orientação, apresentados pelos participantes: a instrumental e a integrativa. Para uma compreensão organizada desses dados, postulo que a motivação está assentada em 4 (quatro) fatores, os quais consequentemente geram atitudes positivas, conforme o quadro e as explicações a seguir:

**Quadro 6- Fatores desencadeadores de motivação e atitude positiva.**



Fonte: elaborado pelo autor.

## 1. Motivação baseada na Metodologia de ensino/aprendizagem

Motivação com base na Metodologia de ensino/aprendizagem diz respeito ao fato de um indivíduo ter vontade de aprender por conta da metodologia. O conceito de metodologia que norteia a questão levantada aqui é o proposto por Richards e Rodgers (2014), porque, segundo eles, método é o nível em que uma teoria é colocada em prática e quais escolhas são feitas sobre habilidades particulares e conteúdos a serem ensinados, ou seja, são procedimentos adotados na sala de aula. A metodologia, de algum modo, faz com que um aprendiz decida ou não se engajar no processo de ensino/aprendizagem. A análise desses dados permite dizer que a maioria desses participantes tinha motivação para aprender inglês no contexto da universidade e, conseqüentemente, apresentaram atitude positiva. Desse modo, as suas motivações estavam também relacionadas com a metodologia de ensino/aprendizagem da língua inglesa, o que constatei, por exemplo, quando A9 revelou “**o professor mudou e a metodologia de ensino é extremamente mais produtiva e interessante**”, para fazer referência a sua motivação para aprender inglês naquele semestre. Nessa mesma perspectiva, A2, A3, A4 e A21 sinalizaram também que as suas motivações tinham relação com a metodologia, ratificando a hipótese levantada neste trabalho de que a motivação tem relação direta com os elementos que compõem o ensino/aprendizagem, gerando atitudes positivas. A seguir, estão os depoimentos dos participantes mencionados anteriormente, reveladores de atitudes positivas relacionadas com a metodologia de ensino:

**A2:** Sim. As aulas tornaram-se interessantes e dinâmicas.

**A3:** Sim. Apesar de considerar importante o aprendizado da língua inglesa no meio acadêmico, até o terceiro semestre não tivemos como estabelecer intimidade com a língua, visto que as aulas não eram produtivas nem pra quem já tem uma base de inglês nem pra quem não sabe nada.

**A4:** Depende muito do professor e da metodologia aplicada por ele na sala de aula. Nos semestres anteriores não me sentia motivada, não existiam dinâmicas nas aulas, nós tínhamos que aprender em grupos, ou seja, nossos colegas nos davam aula; assistir aula era cansativo e chato. Neste semestre me sinto motivada, as aulas são dinâmicas e mesmo eu não tendo um vocabulário tão rico quanto o dos meus colegas, que tem domínio do inglês, não me sinto excluída na sala; busco sempre responder as atividades mesmo tendo que buscar palavra por palavra no dicionário. Acredito que quando o professor acredita no que faz e faz porque gosta, os alunos refletem isso demonstrando interesse em aprender.

**A21:** Após a mudança de professor no componente que trouxe um novo método, que vai muito além do simples decoreba de regras gramaticais (técnica inclusive utilizada no meu ensino médio e que, posso dizer, não houve o mínimo de proveito), atualmente eu me sinto mais motivado para aprender o inglês que a universidade oferece.

A análise desses depoimentos, dentre outras coisas, permite dizer que A4 sinaliza claramente que a sua motivação está relacionada com o professor e a metodologia por ele adotada. Prova disso é que ela compara momentos distintos do seu processo de aprendizagem (“semestres anteriores” e “neste semestre”) para dizer que mudanças metodológicas implicaram na sua motivação para aprender inglês. Além disso, A4 consegue perceber a importância do professor gostar do que faz, o que, para ela, reflete no engajamento dos aprendizes para aprender. Por isso, é evidente que os professores são agentes que podem acionar a motivação dos aprendizes, criando uma atmosfera propícia à aprendizagem, para envolver eles nas suas mensagens de aula. (WU MAN-FAT, 2004). Assim, é importante destacar o papel do professor na utilização adequada de estratégias de aprendizagem que podem auxiliar o aprendiz a processar, armazenar e utilizar a informação socializada, no processo de aprendizagem. (BORUCHOVITCH, 2001).

## 2. Motivação baseada na orientação Instrumental

Motivação com base na orientação instrumental ocorre quando um indivíduo sente vontade de aprender uma LE por questões acadêmicas, para o trabalho, viagens. É quando emergem valores e vantagens práticas da aprendizagem de uma LE. (GARDNER, 1885). Baseado nisso, foi possível diagnosticar a orientação desses aprendizes de língua inglesa. A respeito disso é possível dizer, com certeza, que A18, A48, A58 e A60 têm uma orientação instrumental, que geram motivação de natureza extrínseca, já que os aprendizes sinalizaram aprender inglês por fatores externos, (NICHOLSON, 2013), porque todos revelaram que as suas aprendizagens do inglês estavam orientadas para a leitura de artigos científicos. Com características semelhantes, A54 e A55 revelaram traços também de uma orientação instrumental, quando sinalizaram que a aprendizagem do inglês estava orientada pela “possibilidade de viajar”, “possibilidade de intercâmbio”. A seguir estão os depoimentos de alguns desses participantes, reveladores de atitudes positivas e orientação instrumental:

**A18:** Sim. Porque além de me ajudar no entendimento da língua, aprender inglês na Universidade me dá base para estudar livros estrangeiros da área da saúde com maior facilidade.

**A48:** Para ser honesto, o que me motiva aprender inglês, restringe-se ao fato de ter que dominar a língua minimamente para compreender os artigos do curso que pretendo exercer/fazer no momento. O curso médico exige bastante o inglês.

**A58:** Sim, porque muitos artigos são encontrados apenas em inglês.

**A60:** Sim, pois temos acesso a artigos em inglês e os mesmos são indicados pra gente, afinal no campo científico o inglês é a língua mãe, então, temos muitos artigos importantes na língua inglesa. Além disso, a dinâmica das aulas com amigos que conheço e que sabem um pouco ou muito sobre a língua compartilha conhecimentos, contudo, as aulas têm duração extremamente curta.

### 3. Motivação baseada na orientação Integrativa

Motivação baseada na orientação Integrativa ocorre quando um indivíduo deseja aprender uma LE para se integrar a uma outra comunidade linguística. Trata-se de um tipo de orientação que reflete um interesse pessoal e sincero pelas pessoas de outros grupos culturais. (GARDNER, 1985). Tal desejo faz com o aprendiz se dedique ao aprendizado de uma LE, movido exclusivamente pela ideia de poder se articular comunicativamente com outros povos, usando, para tanto, a língua estrangeira como alternativa de comunicação. Essa motivação baseia-se numa escolha autodeterminada de ação, sem qualquer obrigação exógena, cujos esforços dão origem a sentimentos de orgulho e satisfação. (BZUNECK, 2001). Nessa perspectiva, A12 e A74 sinalizaram traços de uma única orientação: a integrativa, conforme se vê nos depoimentos a seguir:

**A12:** Pretendo no segundo ciclo do curso, aperfeiçoar meu inglês para ter uma experiência fora do País.

**A74:** Devido à necessidade de comunicação além da fronteira brasileira.

### 4. Motivação baseada nas duas orientações – Instrumental/Integrativa

Motivação baseada nas duas orientações – Instrumental/Integrativa é quando um indivíduo apresenta os dois tipos de orientação concomitantemente, sem uma anular a outra. Com base nisso, constatei que A20, A24 e A50, consoante o que já havia previsto, têm tanto orientação instrumental quanto integrativa, quando revelaram que as suas motivações estavam relacionadas com a possibilidade de conhecer outros países, acessar outras culturas, ler artigos, se comunicar com outras pessoas e se integrar a outras comunidades linguísticas. A seguir, estão os relatos desses três participantes da pesquisa:



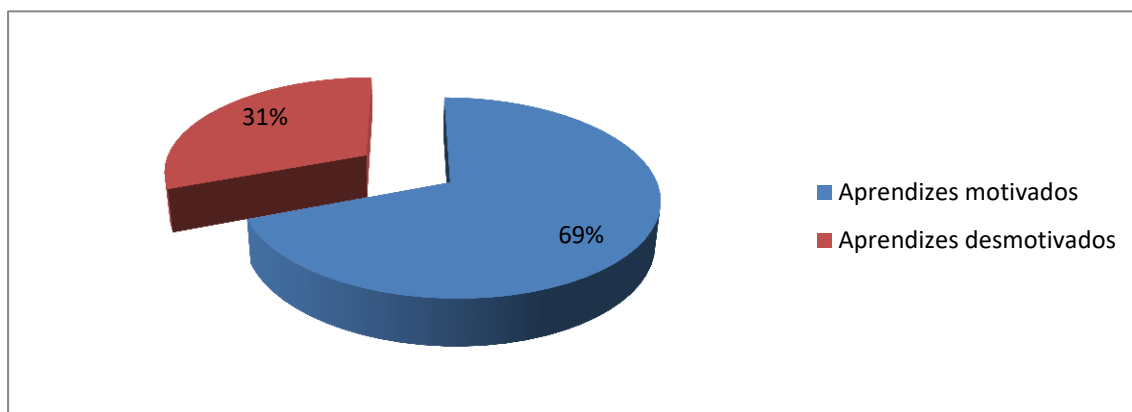
**A20:** Sim, primeiramente porque sempre foi um sonho conhecer outros países e, pra isso, aprender inglês é fundamental, me permite também ler artigos e assistir documentários sem tradução, entre outros.

**A24:** Muito, sempre tive especial interesse na língua Inglesa, por várias razões, e a principal se relaciona à leitura, de ler com fluência e poder me comunicar com pessoas que falam inglês, conhecer outras culturas e fortalecer os laços de amizade.

**A50:** Sim, saber inglês nos possibilita intercâmbios com outras culturas, além do mais, nos permite ter contato direto com diversos meios de informações, sem a necessidade de uma legenda ou tradução, visto que traduções mal feitas podem ser meios para uma veiculação equivocada de informação.

Nessa perspectiva é que Ahmed (2015) diz que a motivação dos aprendizes é o maior fator gerador de sucesso, destacando que a motivação é um tipo de direcionamento interno que encoraja alguém a buscar um curso de ação. Após a análise desses dados, foi possível delinear um quadro geral de motivação e desmotivação desses aprendizes de língua inglesa no contexto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Os dados apontam que 31% deles revelaram desmotivação, enquanto 69% revelaram se sentir motivados para aprender a língua inglesa no referido contexto de aprendizagem. Isso evidencia, desse modo, que se a maioria tem motivação para aprender inglês na universidade, é porque aquela comunidade discente reconhece a relevância do ensino desse idioma para a sua formação e, por isso, há grandes possibilidades desse processo funcionar. A seguir, o gráfico 21 mostra índice de motivação e desmotivação dos aprendizes.

**Gráfico 21- Motivação e desmotivação dos aprendizes.**



Todas essas informações registradas até aqui, com quadros e gráficos estavam relacionadas com a pergunta 1 da página 136. A seguir, comento os dados da pergunta 2.

**Pergunta 2: Como você se sente ao ver outras pessoas falando inglês?**

Além de investigar a ocorrência das atitudes positivas e negativas, através da motivação e da desmotivação, visando a verificar diretamente as atitudes dos participantes da pesquisa em relação aos falantes da língua inglesa, fiz a seguinte indagação: Como você se sente ao ver outras pessoas falando inglês?

Atitudes em relação a falantes da língua inglesa são dados que permitem compreender, com boa dose de certeza, os sentimentos e crenças dos participantes. Após análise dos dados, verifiquei que alguns deles revelaram sentimentos de inveja, indiferença, vergonha, incapacidade, desconforto, frustração e de exclusão, os quais sinalizam, de algum modo, a ocorrência de atitudes negativas em relação a falantes do inglês. Nesta investigação, me deparei com dados que sinalizam sentimentos de incapacidade, o que fez, por exemplo, com que A24 se autodenominasse iletrado, atrelando a isso dano e tristeza, como relatam respectivamente A12 e A24. A seguir, na íntegra a opinião desses participantes:

**A12:** Incapaz, me sinto prejudicada. Nunca me dediquei com afinco, mas também nunca tive a oportunidade de só estudar, não ter que conciliar desde os 16 anos escola e trabalho, curso técnico e trabalho, cursinho pré-vestibular e trabalho.

**A24:** Analfabeto de uma língua extremamente utilizada, que faz parte do nosso cotidiano, e triste por não ter aprendido ainda, fluentemente, ou, pelo menos, para ler com bastante facilidade. Isso me daria um enorme prazer.

Esses depoimentos validam, de certa forma, o que Marchesi (2010) chama de sentimento de incompetência, o que segundo ele ocorre quando os aprendizes avaliam que são incapazes de participar e resolver uma tarefa proposta, conforme os depoimentos de A12 e A24 quando dizem

respectivamente: “**incapaz**” e “**analfabeto**”. Como resultado, eles desenvolvem a sensação de esforço inútil e fracasso.

Durante a análise desses dados, as atitudes de dois participantes chamaram atenção, por constituírem dados que parecem se complementar, tendo em vista que A40 revela sentimento de inferioridade frente a falantes de inglês, enquanto A52 destaca uma suposta sensação de superioridade dos mesmos falantes. Constatei, conforme havia ressaltado nos aportes teóricos desta Tese, sentimento de inferioridade por parte de aprendizes, numa relação que se estabelece quando se supervaloriza o outro e como consequência desencadeia-se o sentimento de inferioridade. Tais opiniões são revestidas de sensações que devem ser combatidas e que só com auxílio de professores devidamente preparados poderão ser extintas. A seguir, os dados completos desses dois posicionamentos.

**A40:** Me sinto inferior nesse quesito, sei de sua importância, porém, sei que não vou aprender a base de pressão, então tenho que estar com a mente longe de preocupações alheias. Exemplo: *score*.

**A52:** Sinto sensação de “superioridade” da pessoa, considerando-a um passo à frente nesse quesito.

Quanto a isso, é importante ressaltar a relevância do papel do professor no sentido de conscientizar os aprendizes quanto à sua identidade de falante brasileiro, esclarecendo essas questões identitárias que ainda geram atitude de supervalorização em relação ao outro que domina esse idioma e sentimento de inferioridade do falante não nativo. Nesse sentido é que Tsuda (2003) alerta que os estudantes não terão medo de se expressarem em inglês ou não se sentirão inferiores se eles forem conscientizados da existência das variedades do inglês usadas intra e internacionalmente.

No entanto, parte significativa deles revelou objetivamente se sentir motivado ao ver outras pessoas falando inglês (cf. A21, A42, A44, A45 e A88), o que denota a ocorrência de atitude positiva em relação a falantes de língua inglesa. Ainda verifiquei sentimentos de admiração e curiosidade, deixando,

desse modo, evidente que tais sentimentos geram motivação e motivação, conseqüentemente, gera atitude positiva em relação à LI. A seguir, estão dois desses posicionamentos:

**A21:** Ao ver outras pessoas falando inglês eu me sinto motivado, ouvir uma pessoa falando inglês ou qualquer outro idioma desperta a curiosidade e certo encantamento com esse novo idioma.

**A42:** Motivado a aprender para poder compreender e participar dos espaços comunicativos em que o inglês prevalece.

**Pergunta 3: A maneira como o professor leciona, o/a motiva a aprender inglês? Sim? Não? Porque?**

Em seguida, visando a verificar se a motivação/atitudes dos aprendizes estavam relacionadas com a metodologia adotada em sala de aula pelo professor, questionei se a maneira como o professor leciona motivava os aprendizes. Dentre os participantes desta pesquisa, destaco que três deles revelaram não se sentir motivados, relacionando a desmotivação ao ensino ‘mecanizado’, possivelmente calcado em compêndios gramaticais, em frases descontextualizadas, despertando pouco ou nenhum interesse, conforme relata A31. Ainda, por conta do pouco domínio da língua inglesa (cf. A64), ou porque o aprendiz não acha o método de ensino atrativo (cf. A81), por este ser descontextualizado, o que impede de acompanhar as aulas no nível em que o professor conduz, desencadeando, desse modo, resistências, gerando desmotivação e, conseqüentemente, atitudes negativas, conforme eu havia previsto. Isso, por sua vez, tem relação com os componentes motivacionais delineados por Dörnyei (1994), sobretudo com o que esse pesquisador chama de **componente específico do curso**, que diz respeito ao método de ensino e às tarefas de aprendizagem, os quais estão relacionados com o interesse, expectativa e satisfação por parte do aprendiz. A seguir os três depoimentos:

**A31:** Não. Porque os professores, pelo menos a que me ensinou na UFRB, ensinou um inglês mecanizado, apenas a escrita de pequenas frases.

**A64:** Não. Percebo que ela não ensina do básico. O ensino em sala está para quem já tem noção da língua.

**A81:** Geralmente não, pois é pouco atrativo e descontextualizado.

Por outro lado, a maioria dos participantes desta pesquisa revelou ter motivação em face da maneira como o professor leciona. Esta também é uma das maneiras de se verificar objetivamente se as metodologias adotadas pelo professor influenciam na motivação dos alunos. Sobre isso os dados revelaram que a maneira como o professor leciona motiva os alunos, sobretudo, pela maneira dinâmica como as aulas eram conduzidas, conforme revelam A2, A25 e A44. Ainda, alguns deles descreveram os métodos utilizados em sala de aula, relacionando-os às suas motivações, evidenciando, assim, que as atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa estão intimamente relacionadas com o professor e com as metodologias de ensino adotadas. A seguir, estão as opiniões desses participantes na íntegra:

**A2:** Sim. A dinâmica da aula é muito boa. Até por ser em período curto de tempo e num ritmo acelerado faz com que o aluno mantenha o foco durante toda a aula.

**A25:** Sim, as aulas são dinâmicas, inspiram a aprender mais sobre a língua.

**A6:** Sim. Pois põe o aluno em contato direto e em tempo real com o diálogo. Além disso, as rápidas atividades ministradas em sala contribuem muito para a fixação do conteúdo da língua.

**A8:** Sim, o emprego do inglês de forma oral pelo professor estimulou a desenvolver o sentido da audição de forma mais prática, é uma forma a mais de manter o contato de uma forma oral, além dos filmes e séries, que tenho mais afinidade.

**A53:** Com certeza. Ensinar a partir do método da repetição de frases faz o aluno aprender a gramática intuitivamente. Semelhante ao modo como aprendemos nossa língua nativa. Muito mais motivante que ter que ficar gravando regras de gramática. Decorar essas regras também são importantes, mas no atual nível não acho interessante.

#### Pergunta 4: Para que você quer mesmo aprender inglês?

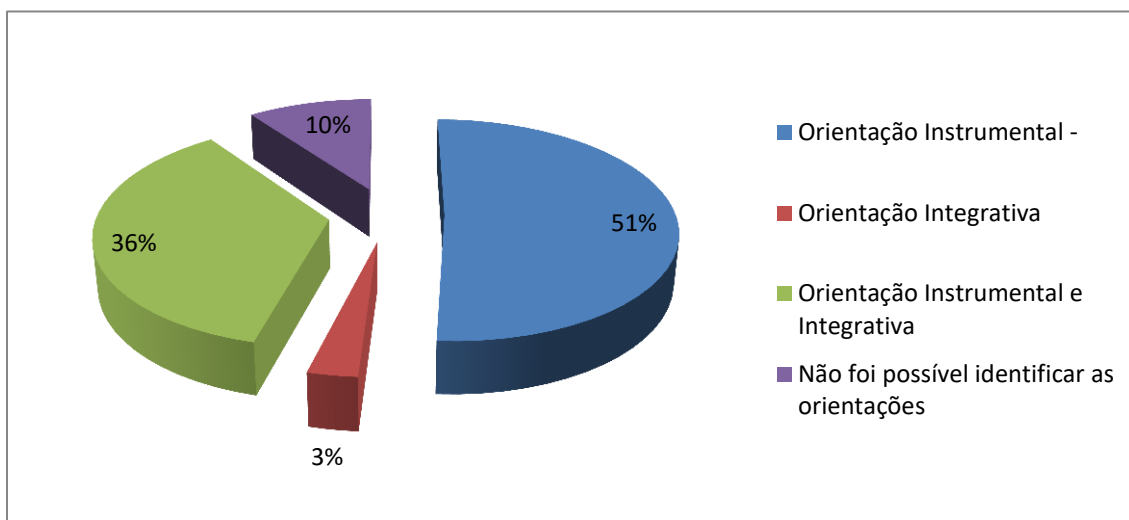


Gráfico 22- Orientação dos aprendizes para aprender inglês

Ainda com o intuito de investigar as orientações (instrumental-integrativa) dos aprendizes, fiz o seguinte questionamento: Pra que você quer mesmo aprender inglês? A pergunta foi elaborada, porque tinha em mente que encontraria as mencionadas orientações. Os dados, de algum modo, apontariam para a ocorrência da orientação instrumental, da integrativa, ou, o que é possível, a ocorrências dos dois tipos. No bojo dessa análise, constatei que 51% dos participantes da pesquisa apresentaram, com base nesse questionamento, traços de uma orientação mais instrumental, ao terem revelado que desejavam aprender inglês para leitura de textos acadêmicos, artigos científicos, ter acesso à literatura internacional, para fazer viagens, para ampliação de conhecimento e por questões profissionais. A seguir alguns dos depoimentos dos aprendizes que sinalizaram orientação instrumental:

**A16:** Quero aprender inglês principalmente pelo conhecimento, pela possibilidade de interpretar novos trabalhos científicos, como também, para minha vida profissional, creio ser mais que necessário para a área da saúde.

**A22:** O inglês é uma língua falada mundialmente, e é encontrada principalmente nos livros e artigos didáticos que costumo ler. Além disso, filmes, series, cotidiano, em tudo isso vejo o inglês que me "força" a aprender.

**A39:** Encaro o inglês como essencial para conseguir me comunicar com o mundo, tendo em vista a universalidade da língua. Também vejo como importante para os meus estudos, uma vez que há muitas publicações em inglês. E, além disso, saber inglês é um diferencial que auxilia na hora de conseguir estágios, empregos e outras oportunidades.

**A79:** Hoje, para ler os artigos e livros que me são postos. Mas, também como aprendi em outro curso de línguas, compreender outras culturas faz com que crescamos mais como indivíduos inseridos num mundo diverso.

Os dados também possibilitaram diagnosticar que uma parcela bem menor, apenas 3% dos participantes, têm uma orientação integrativa, regida pelo desejo de usar a língua para se integrar a uma outra comunidade linguística, conforme revela o depoimento de A5 a seguir:

**A15:** Dominar um segundo idioma é uma forma de deixar o cérebro ativo e evitar doenças neurológicas, falar inglês pode possibilitar uma comunicação maior com outras culturas, pois há várias culturas na qual (*sic.*) as comunicações são feitas em inglês.

O depoimento de A15 permite dizer que ele reconhece a relevância da língua inglesa no cenário mundial bem como o fato de que o seu uso não está apenas atrelado à comunicação com as culturas hegemônicas, mas com diversas. A pequena porcentagem de participante com orientação integrativa permite também inferir que um número bem menor de aprendizes nesse contexto de pesquisa quer aprender inglês por causa de um interesse pessoal em se integrar a uma outra comunidade linguística (GARDNER, 1985), afim de exercitar as suas capacidades, buscando e alcançando desafios. (GUIMARÃES, 2001).

Por outro lado, foi possível verificar, em índice bem maior, a ocorrência concomitante dos dois tipos de orientação, quando 36% deles revelaram ter tanto uma orientação instrumental quanto integrativa. Os dados analisados evidenciaram tanto o desejo de aprender inglês para ler, para viajar, por questões profissionais, quanto para conhecer novas pessoas, fazer amigos e se integrar a outras comunidades linguísticas, como revelam os depoimentos de

A33, sobre o seu desejo tanto de viajar e de morar nos Estados Unidos e o de A42, de obter emprego, viajar e estabelecer comunicação com falantes de outras línguas. A seguir alguns desses depoimentos:

A33: Quero viajar, e talvez até morar nos EUA.

A42: Conquistar um bom emprego, ter acesso a outras culturas, viajar, poder me comunicar satisfatoriamente com falantes de outra língua.

A45: Para melhorar meu relacionamento com pessoas de outros países, apreciar a cultura, obter melhores oportunidades de trabalho, absorver mais informações, orientar em viagens internacionais.

Destaco ainda que não foi possível saber, com base nos dados, qual a orientação de 10% dos participantes, por não responderem com clareza ao questionamento feito, não revelando um mínimo de traço que pudesse favorecer a identificação das orientações para aprender inglês, conforme se pode verificar quando A43 diz apenas que é uma exigência do mundo contemporâneo e quando A67 diz que por vários motivos, sem, no entanto, revelar quais. Já A69 ressalta apenas a sua visão da língua inglesa e a relevância desse idioma na contemporaneidade. A seguir, estão os três depoimentos na íntegra:

A43: É uma imposição da sociedade atual.

A67: Vários motivos.

A69: É uma língua legal e importante no mundo atual.

**Pergunta 5: Você acha que os filmes, roupas e músicas internacionais são melhores que as nacionais? Comente.**

Com a intenção de investigar as atitudes de supervalorização em relação à cultura estrangeira, perguntei aos participantes se eles achavam os filmes, roupas e músicas internacionais melhores que as nacionais. Este questionamento traz em seu bojo também a possibilidade de rastrear posicionamentos que ratifiquem a ocorrência das atitudes de supervalorização em relação à cultura estrangeira. Após a análise dos dados, verifiquei que



apenas dois dos participantes, A11 e A46, deixaram transparecer atitudes de supervalorização em relação à cultura estrangeira. Nesse sentido, A11 destaca que as produções internacionais emocionam mais o mundo, enquanto A46, ao tempo em que reconhece as produções internacionais como melhores, atribui a tal fato investimentos financeiros, como se no Brasil não existissem investimentos ligados à cultura. A seguir, estão os posicionamentos de A11 e A46 sobre tal questão:

**A11:** Sim, a produção internacional vibra mais com o sentimento do mundo.

**A46:** Sem dúvida são melhores que os nacionais por questões de investimento. Lá fora o investimento nesses setores é muito maior que o investimento nacional.

Nesse sentido, é possível inferir que esses depoimentos sinalizam identificação com o que é estrangeiro, mas menosprezo com o que é brasileiro e negação da nossa brasilidade, conforme adverte Motta *et alii* (2001). Seguindo, desse modo, uma rota de identificação que envereda pela veneração exacerbada e exaltação desmedida.

Por outro lado, os dados permitem afirmar que a maioria dos participantes não apresentaram atitudes de supervalorização em relação à cultura estrangeira, deixando evidente a ocorrência de uma consciência crítica em relação às questões culturais, o respeito e reconhecimento à cultura nacional. Quanto a isso, A4 revela a incoerência de se tentar comparar culturas, externando, inclusive, o seu amor pelo Brasil e pela sua região de origem. Já A8 revelou não acreditar na superioridade das produções culturais internacionais, ressaltando o lugar comum de se supervalorizar a cultura inglesa, simplesmente pelo fato de serem de outra nação e o desprezo com as produções brasileiras. Nessa mesma linha de raciocínio, A25 e A93, compartilham do mesmo pensamento e garantem que não existem culturas melhores que outras, destacando respectivamente que não existem parâmetros para mensurar tal

questão e que a superioridade cultural não pode estar atrelada ao uso de uma língua. A seguir, estão os depoimentos de A4, A8, A25 e A93:

**A4:** Não mesmo, cada um reflete a sua cultura, o seu povo e os seus interesses. Não tem como comparar diferentes culturas e apontar a melhor. Eu amo o meu Brasil, sobretudo minha região e o meu estado.

**A8:** Não. Temos uma dinâmica de supervalorizar a cultura dos ingleses, suas músicas, roupas e filmes e esquecemos da riquíssima produção que temos em nosso país.

**A25:** Não acredito na superioridade de nenhuma cultura, afinal não há saber melhor ou pior, todos são saberes, o mesmo diz respeito aos idiomas.

**A93:** Não. Nenhuma cultura é superior à outra. Além disso, não faz sentido que filmes, roupas ou músicas internacionais sejam melhores simplesmente pelo fato de serem escritas ou produzidas utilizando um outro idioma.

Entretanto, alguns deles revelaram traços de uma atitude de supervalorização em relação à cultura estrangeira. Em alguns depoimentos foi possível constatar com clareza tal posicionamento:

**A20:** De uma forma geral sim, infelizmente a cultura, o desenvolvimento de um país influencia muito nesses itens, e o Brasil tem sim suas atrações, mas não supera às dos outros países.

**A33:** Filmes e músicas, sim. Já passei um tempinho fora e me apaixonei pela cultura, pela organização, pela limpeza, segurança... Tudo, enfim!

Em alguns outros depoimentos, notei uma certa instabilidade de opinião, deixando transparecer em alguns momentos uma suposta superioridade das produções culturais internacionais. Tal oscilação de opinião, por outro lado, acabou conferindo um *status* de inferioridade às produções nacionais, conforme se vê nos relatos a seguir:

**A31:** A maioria sim. Nós brasileiros decaímos bastante no quesito cultura. Hoje em dia só vemos putaria no cenário brasileiro (música, filmes, ...)

**A35:** Acho que depende... Por exemplo, gosto muito da música brasileira, das roupas, dos filmes também. Mas acho que em questão de qualidade os filmes internacionais são superiores.

**A66:** Não necessariamente, pois do mesmo modo que temos coisas de boa qualidade aqui, existe muita coisa ruim nos outros países.

**A88:** Depende. A meu ver os filmes internacionais pela sua história de produção, pelos investimentos neles empenhados, de fato apresentam uma qualidade superior em detrimento das produções cinematográficas nacionais. Mas não posso também depreciar as artes nacionais. No setor de filmes ainda somos novos no quesito de produções. Quanto às outras opções de entretenimento, como músicas, por questão particular de gosto, prefiro as nacionais.

Aqui findo a análise dos dados do questionário e, na próxima seção, apresento a análise dos dados dos registros etnográficos.

## 5.5 ANÁLISE DOS REGISTROS ETNOGRÁFICOS – *Anotações de Campo*

Os registros etnográficos deste estudo foram realizados com base em 25 momentos de observação. Como pesquisador, busquei cuidadosamente apenas registrar os dados, para uma posterior compreensão do que foi levantado. As observações recaíram em quatro grupos distintos de estudantes, dois do laboratório de língua inglesa II e dois do laboratório de língua inglesa III, no contexto já devidamente qualificado. Elas foram previamente combinadas com a Direção do Centro de Ciências da Saúde da UFRB, com a Coordenação do Colegiado<sup>33</sup> e com os 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/desmotivação 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.

---

<sup>33</sup> Nos anexos, existem documentos que comprovam isso.

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

Como já mencionado, algumas aulas de língua inglesa no Centro de Ciências da Saúde da UFRB, em Santo Antônio de Jesus/Bahia, foram foco de observação, visando a registrar as ações no contexto da sala de aula de LI, para verificar a ocorrência de atitudes dos alunos. Para nortear a análise, tomei como ponto de partida a busca de dados que auxiliassem a compreensão das atitudes em relação à metodologia adotada em sala de aula. A abordagem usada com esse grupo de estudantes foi a abordagem comunicativa, cujos princípios permitem que os aprendizes participem das atividades baseadas numa abordagem cooperativa, entendendo a língua essencialmente como um meio de comunicação, e que deve ser usada para propósitos comunicativos. (RICHARDS, RODGERS, 2014). No bojo dessa análise, emergiram nos registros etnográficos dados que apontam para a eficácia da metodologia adotada em sala de aula, gerando, inclusive, uma dinâmica de aula que sinalizava a ocorrência de motivação por parte dos alunos e, conseqüentemente, atitude positiva em relação à metodologia escolhida pelo professor, ratificando a suposição inicial de que a motivação tem origem na metodologia de ensino/aprendizagem, conforme se vê nos registros a seguir:

*Aula 5, 14 de junho de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.*

Hoje a aula teve como temática 'Health and Health problems'. Os alunos estão em círculo. A aula é conduzida em inglês. [...] Percebo nesse grupo um grau de motivação elevado, tendo em vista a participação dos alunos, o engajamento para solucionar as atividades propostas e a frequência deles.

*Aula 9, 21 de junho de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.*

Também notei que a metodologia usada funcionou bem com esse grupo, ao dar aos alunos mais autonomia e possibilidade de usar a língua em possíveis situações comunicativas. Notei um alto grau de motivação por parte desse grupo para realizar a atividade proposta, com resultados bastante positivos.

*Aula 14, 05 de julho de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.*

Depois foi dada a primeira atividade: 'How to have a good health', para ser realizada em dupla. O grupo correspondeu bem à atividade. Percebi que eles consultavam o dicionário no celular, pareciam

engajados na atividade. Vi as duplas comentando sobre as questões da atividade. Todos estavam respondendo atentamente a atividade.

*Aula 19, 19 de setembro de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.*

Foi fornecido ao grupo um diálogo para a prática de conversação básica. O grupo correspondeu bem à metodologia. Uma dupla veio na frente da sala e fez a performance do diálogo. Eles realizaram bem a tarefa. Senti que eles estavam motivados, por conta da participação em massa deles. [...] Notei que, de um modo geral, havia um entusiasmo muito grande por parte do grupo, com engajamento nas atividades e dinâmicas propostas, o que evidencia, a meu ver, um grau de motivação para aprender a língua inglesa.

*Aula 23, 17 de outubro de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa III*

Foi mostrado alguns exemplos de usos de adjetivos em inglês. Depois foi solicitado que eles falassem deles, das suas qualidades e defeitos em inglês. Eles participaram. Notei uma atitude positiva para a realização da atividade oral. Eles riam, se divertiam e pareciam muito envolvidos no processo de aprendizagem. Percebi que estavam motivados para realizar o que foi solicitado.

Com base nos registros etnográficos mencionados anteriormente, foi possível também elaborar duas informações: 1. Que a metodologia – abordagem comunicativa- usada no contexto de sala de aula desta pesquisa, funcionou bem, tendo em vista, como apontam os registros, a percepção da motivação dos aprendizes para realizar as atividades propostas durante a aula e 2. Ratificar a relação existente entre motivação e atitude positiva. Os registros fazem menção à motivação dos aprendizes, no entanto, parece evidente, que só se chegou a esse dado com base na observação das suas atitudes para realizar as atividades propostas, corroborando, de fato, a noção de que, motivação gera atitude positiva e que só é possível mensurar motivação com base nessas atitudes.

Nessa mesma linha de raciocínio, os dados dos registros etnográficos, evidenciaram em outros momentos a ocorrência de atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa, denotando motivação dos aprendizes frente à temática e à atividade proposta pelo professor, tendo em vista o engajamento deles para solucioná-la. E nesse sentido é que concordo com Hosseini e Pourmandnia (2013), quando esses pesquisadores dizem que a motivação e o tipo de tarefa disponível para os aprendizes contribuem para a

aprendizagem e podem auxiliar na manutenção de altos níveis de aprendizagem. A seguir, alguns desses registros:

*Aula 4, 14 de junho de 2016, Turma do Lab. de Língua inglesa III.*

Em seguida, foi dada uma atividade com as profissões para associar as definições delas. A atividade foi realizada em dupla. Todos participaram. Notei interesse por parte deles para resolver a atividade. Não percebo nesse grupo atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa.

*Aula 16, 12 de julho de 2016, Turma do Lab. de Língua inglesa III.*

Durante a aula, percebi que as duplas discutiam sobre o texto da atividade. Notei que a atividade funcionou bem com esse grupo, pois, constatei com a correção da atividade que eles conseguiram corresponder, acertando todas as respostas. Não notei desinteresse nem desatenção por parte dos aprendizes. Notei uma atitude positiva frente à realização da atividade de leitura proposta, com resultados satisfatórios.

*Aula 18, 19 de junho de 2016, Turma do Lab. de Língua inglesa III.*

De um modo geral, percebi que o grupo apresentou posicionamentos favoráveis em relação à aprendizagem da língua inglesa naquele contexto.

Com base nesses depoimentos é possível ratificar que os efeitos imediatos da motivação dos aprendizes emergem quando eles se envolvem ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que, segundo Bzuneck (2001) implica em ter escolhido um determinado curso de ação. Assim, também parece evidente que a motivação do aprendiz está relacionada com o trabalho mental realizado em sala de aula. (BZUNECK, 2001).

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

Por outro lado, em alguns momentos, foi possível verificar também a ocorrência de atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, cujas causas estão assentadas na desmotivação por conta em dois fatores: 1. a

metodologia e 2. o pouco domínio da LI, conforme revela o registro etnográfico a seguir:

*Aula 21, 03 de outubro de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.*

Foi perguntado ao grupo se estava tudo ok, no intuito de verificar se eles estavam conseguindo acompanhar. Dois ou três deles disseram que não. Uma das alunas diz 'professor, eu não estou conseguindo acompanhar como outros aqui' e prosseguiu: 'somos da escola pública, e, como se sabe, não temos base alguma'.

Os dados do registro etnográfico anterior trazem à tona, mais uma vez, o fato de que o ensino do inglês na escola pública ainda não dá resultados satisfatórios, trazendo consequências para muitos aprendizes desse sistema de ensino, fazendo com que muitos deles cheguem na educação superior com extrema dificuldade em língua inglesa, como tenho notado na universidade onde ocorreu esta pesquisa. Esse depoimento, de algum modo, reverbera a prevalência do discurso de derrota no tocante à aprendizagem da língua inglesa na escola (OLIVEIRA, 2011) e, conforme a experiência da aluna mencionada, a escola pública é construída como espaço de não aprendizagem, desilusão e frustração, que gera emoções negativas. (BARCELOS, 2011). A seguir, está parte do registro etnográfico em que se percebe problema em perspectiva semelhante:

*Aula 22, 10 de outubro de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa II.*

Notei que um número significativo deles apresentou uma reação negativa em relação à atividade proposta, ao terem usado adjetivos como 'tenso', 'desesperados', 'desconfortável' etc, para descrever os seus sentimentos no instante da apresentação da atividade. Isso pode estar ocorrendo, acredito, em parte, porque muitos deles se sentem inseguros. Essa insegurança vem do fato de não terem tido uma boa base da LI.

A análise dos registros etnográficos permitiu também verificar a ocorrência de uma atitude de desinteresse por parte de alguns alunos, o que, de certa forma, denota uma atitude negativa frente à aprendizagem da língua inglesa. Isso também ratifica o que Abidin *et alii* (2012) dizem sobre o fato de que quando um aprendiz não tem interesse em aprender uma língua, ele não

está motivado e possui uma atitude negativa em relação à aprendizagem e essa atitude influenciará na (não) aprendizagem dessa língua. A seguir, reproduzo alguns dos registros onde estão evidentes atitudes desfavoráveis em relação à aprendizagem da língua inglesa, por conta do aparente desinteresse e posso dizer até uma certa apatia por parte de alguns aprendizes com relação aos conteúdos lecionados:

*Aula 06, 14 de junho de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa III.*

A aula foi iniciada solicitando aos alunos que as duplas socializassem as respostas das atividades propostas na última aula. Poucos corresponderam à atividade proposta, apenas cinco ou seis duplas participaram de um total de doze, o que permite afirmar que este grupo apresentou um certo desinteresse com à aprendizagem da língua inglesa. Ao menos neste dia, em particular.

*Aula 15, 12 de julho de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa III.*

Vi um outro aluno com aparente desinteresse, ele não estava realizando a atividade proposta, ele mexia no celular. Ele parecia disperso, não estava dando atenção à atividade. Parei por alguns instantes de observá-lo, mas quando voltei a observá-lo, ele ainda não estava respondendo a atividade. A outra aluna, que fazia dupla com ele, havia saído da sala. Ela passou uns 5 minutos fora. Ela voltou, parecia também não se interessar pela atividade. Notei um aparente descaso com o processo de ensino/aprendizagem da LI por parte desses dois alunos.

Destaco que as atitudes negativas, no contexto desta pesquisa também podem emergir pela pressão do ambiente acadêmico, conforme informado pelos próprios aprendizes. É relevante destacar que tal pressão imposta para a aprendizagem da língua inglesa e de outras componentes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde estava sempre nos discursos dos aprendizes desse contexto. Quanto a isso, posso acrescentar que nas observações desse cenário de pesquisa, muitas vezes, presenciei os alunos reclamando das exigências e da pressão dos estudos sobre eles. Muitos deles pareciam visivelmente cansados, conforme revelo no registro da aula 4 a seguir:



*Aula 5, 14 de junho de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.*

Depois foi perguntado a eles porquê as pessoas não têm saúde? Um deles diz: *'because they don't eat well', 'they smoke' e 'they don't sleep well'*. [...] Uma outra aluna diz que principalmente dormir bem contribui para a saúde. Noto o cansaço no seu olhar. Tenho percebido que as exigências do Bacharelado com os componentes e outras atividades parecem sobrecarregar os alunos.

Por isso, é extremamente relevante a reflexão sobre esta questão da pressão geradora de cansaço e, por conseguinte, desmotivação e atitude negativa, porque podem gerar consequências indesejáveis em alguns casos, conforme revela o registro a seguir:

*Aula 10, 28 de junho de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa III.*

Hoje, terça-feira, as aulas no Centro de Ciências da Saúde foram suspensas, tendo em vista o falecimento de um dos nossos alunos, discente da turma do Laboratório de língua inglesa III. Este registro é importante para esta pesquisa porque os rumores por aqui é que ele teria se enforcado pela pressão do Bacharelado. Vi essa informação na página do *Facebook* do Centro de Ciências da Saúde, criada por alguns discentes, demonstrando preocupação com o fato e chamando todos para uma reflexão, um diálogo sobre esta questão. Registro ainda que tenho ouvido muitos alunos reclamarem da quantidade de atividades exigidas pelo Bacharelado, o que os sobrecarrega. Muitos deles parecem cansados, exaustos.

Para finalizar esta seção, ressalto que nos registros etnográficos não emergiram dados que apontassem para a ocorrência de atitudes negativas geradas por fatores ideológicos. Todos os indivíduos pesquisados revelaram ter plena consciência das suas atitudes, controladores de suas ações, sem nenhum tipo de afetação ideológica alheia que pudesse gerar atitudes negativas de origem dessa natureza. A seguir, discorro sobre atitudes e o ensino de enfoque global em detrimento do local.

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

A investigação desta pesquisa também se deu em torno da relação entre atitudes e o ensino de natureza global e local. Os dados das observações das

aulas mostraram que elas eram conduzidas numa perspectiva do inglês como língua franca, cujo foco recaia no global e no local, respeitando as idiossincrasias dos aprendizes, seus sotaques e suas origens, o que é possível ao se ensinar a LI numa perspectiva de uma língua franca global. Assim, não foram desenvolvidas temáticas ou atividades que desconsiderassem questões locais e pessoais. Nos registros, foi possível encontrar descrições de práticas pedagógicas que concebiam o inglês como uma língua global ou como língua para abordar questões locais. Em termos práticos, visando à conscientização dos alunos sobre o *status* de língua franca global, os alunos realizaram uma série de seminários sobre esta temática, revelando, em muitos momentos, atitudes positivas frente ao novo conceito apresentado a eles. Parece que a abordagem adotada pelo professor, ao promover uma série de seminários com a temática que reflete sobre a língua inglesa, converge com as orientações de Dörnyei (1994), sobre a iniciativa de se promover a motivação dos alunos, numa perspectiva instrumental, discutindo com eles o papel da LI no mundo e a potencial utilidade dessa língua para eles e para as suas comunidades. O registro, a seguir, retrata essa atividade:

*Aula 25, 23 de setembro de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa III.*

Os seminários faziam parte de uma temática, que era a importância do aprendizado do inglês na contemporaneidade e o inglês como língua franca global. A ideia era que os alunos em grupos fizessem uma reflexão sobre o inglês como língua franca. Um dos grupos que apresentou o seminário, com base no texto *'The big mix'*, falou bem sobre o conceito de língua franca, evidenciando características e uso dessa modalidade linguística. Pude notar, que esclarecidos conceito e características do ILF, uma atitude positiva em relação a essa modalidade linguística. Os alunos, ao final dessa apresentação, fizeram questionamentos que levaram a uma boa reflexão sobre o uso do inglês como língua franca global. Percebi eles mais tranquilos e confortáveis frente à possibilidade de uso do inglês como língua franca global.

Além disso, foi possível verificar que as práticas de ensino/aprendizagem registradas não foram consolidadas em perspectivas globais apenas, desconsiderando as questões locais. As duas perspectivas foram contempladas.

A respeito disso, destaco duas aulas, cujos objetivos foram desenvolver uma consciência intercultural crítica, primando por questões globais e locais, como se vê nos registros que seguem:

*Aula 3, 7 de junho de 2016, Turma I - Lab. de Língua inglesa II.*

Nesta aula foi compartilhada a temática *'Food and Drink'*, o vocabulário necessário para falar de comida e bebida. Foram apresentadas sentenças que possivelmente usaríamos em inglês para falar de comida e bebida: *'I'm hungry'*, *'I'm thirsty'* e *'I'm starving'*. [...] Foi exibido uma série de *slides* que mostravam imagens de comidas e bebidas de diversas culturas. À medida que os *slides* iam sendo passados, eles iam comentando as semelhanças e diferenças culturais, no tocante à comida e bebida. Depois, foi proposta uma atividade em que eles tinham que falar sobre preferências em relação à comida e bebida. Foi entregue o roteiro da atividade. Para dinamizar a aula, foi solicitado que caminhassem pela sala e procurassem pessoas que gostassem ou não de determinadas comidas e bebidas. Eles deveriam formar sentenças do tipo: *'Paul likes to eat pasta'* ou *'Ana likes to drink orange juice'*.

*Aula 19, 19 de setembro de 2016, Turma II - Lab. de Língua inglesa II.*

A aula com a turma 1, do Laboratório de língua inglesa II foi iniciada às 15 horas. Estavam na sala 28 alunos. A temática do dia era *'greeting people around the world'*. Foram dadas definições básicas de *'greetings'*. Depois, expressões formais e informais usadas para saudar as pessoas foram fornecidas. [...] Através disso, foi feita uma atividade com vídeo para a prática do *listening*, em que havia falantes de diferentes nacionalidades se apresentando em inglês e dizendo como geralmente na cultura deles as pessoas se saudavam. Muitos foram se identificando, à medida que as pessoas no vídeo iam falando sobre as formas comuns de saudações nas suas culturas. Alguns modos de saudações causaram estranheza, brincadeiras e surpresa. Depois foi perguntado aos alunos como eles geralmente se cumprimentam, e como eles não gostavam de ser cumprimentados. E muitos deles se posicionaram. Notei interesse e participação por parte deles.

O que notei com base nos registros dos encontros mencionados anteriormente foi uma atmosfera em que os alunos se envolviam no processo de aprendizagem, com interferências que evidenciavam participação ativa, com emissões de opiniões, engajamento na solução das atividades e na construção de conhecimento socialmente contextualizado, com base em experiências e reflexões pessoais. Tal prática se alinha com as ideias de Freire (1996), já que ao falar sobre os saberes dos educandos, chama atenção para necessidade de discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina

cujos conteúdos são ensinados. Isso permite dizer que as atividades na perspectiva global e local possibilitaram o desenvolvimento de atitudes positivas no contexto de aprendizagem desta pesquisa. O registro a seguir também se constrói em perspectiva semelhante:

*Aula 01, 10 de maio de 2016, Turma I do Lab. de Língua Inglesa III.*

Registro da aula com a turma do Laboratório de Língua Inglesa III. Aula foi iniciada às 12 horas. A temática da aula foi *'talking about family'*. Foi inicialmente projetado um *slide* com as definições de família. Depois algumas perguntas foram feitas ao grupo: *What is family for you? What are the types of Family? What are families for? e How can a person form a family?* Essas perguntas provocaram uma boa reflexão no grupo, com diferentes opiniões sobre o conceito de família. Uma das alunas, por exemplo, revelou ser bissexual e que ainda não tinha definido se formará família com um companheiro ou companheira. Uma outra aluna, se identificando evangélica, disse que família é apenas a união do homem com a mulher. Depois foram mostradas diferentes imagens de configurações familiares: a tradicional, a moderna, a nuclear etc. E assim, foi estabelecido um diálogo interessante. Os alunos falaram das suas famílias e o que achavam das novas formações familiares contemporâneas. Depois, foi mostrado ao grupo um *slide* da maior família do mundo: *'Ziona Family'*, da Índia, com 181 membros. A aula seguiu bem interessante e foi finalizada com uma atividade sobre família que seria corrigida na próxima aula.

Assim, ficou evidente a configuração de uma atmosfera propícia à reflexão, ao engajamento dos aprendizes no processo de aprendizagem, resultando em atitude positiva em relação à aprendizagem da LI, por conta do ensino/aprendizagem construídos em perspectivas global e local. Uma leitura atenta dessas anotações permite dizer que a geração dessa atitude estava ancorada em alguns fatores, como aqueles pontuados por Guimarães (2001) quando ela ressalta que para levar os alunos a querer aprender é necessário criar um clima encorajador para a iniciativa e autoexpressão deles e que seja sensível às suas necessidades e perspectivas pessoais. Essa autora pontua ainda a postura do professor diante dos alunos e o seu controle para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens, o que ela coloca como essencial na determinação da orientação motivacional dos alunos. Nesse cenário também é possível perceber como as identidades entraram em cena, para tratar

de uma temática local, numa perspectiva individual, quando se abriu espaço para tratar da língua em sua natureza social, permitindo que os aprendizes se expressassem com todos os seus desejos e crenças. (ASSIS-PETERSON, SILVA, 2009).

Destaco que não encontrei nesse instrumento de coleta de dados informações que ratificassem as atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Finalizo esta análise e apresento, a seguir, os resultados das reflexões em torno do instrumento Entrevista Livre Narrativa.

## 5.6 ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA LIVRE-NARRATIVA

Conforme planejado, realizei a entrevista do tipo livre narrativa com os aprendizes informantes desta pesquisa, com o intuito de colher informações de maneira mais espontânea. As entrevistas, realizadas com trinta e um (31) alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da UFRB, foram gravadas em áudio, tendo uma duração média de nove minutos. Os dados apontaram mais de 5 horas de entrevistas. Após a gravação em áudio, procedi à transcrição dos dados, com todos os detalhes, utilizando, para tanto, apenas um fone de ouvido e o meu *notebook*, visando à busca de informações que possibilitassem corroborar a investigação das atitudes, da motivação e da orientação para aprender inglês.

Muito zelo e atenção foram dedicados a essa técnica. Em seguida, fiz análise dos dados ancorado nas bases teóricas discutidas neste trabalho. A entrevista aconteceu entre setembro e outubro de 2016. O intento era verificar o posicionamento dos informantes em relação à LI e à aprendizagem desse idioma, além de verificar a ocorrência de motivação, desmotivação, das orientações e a conseqüente ocorrência de atitudes positivas, negativas ou de supervalorização em relação à língua e às culturas hegemônicas de LI.

Para a divulgação e melhor compreensão dos resultados desta análise, tomarei como base alguns dos 10 fatores elencados previamente, onde podem estar ancoradas as motivações (4 fatores) e desmotivações (6 fatores) dos aprendizes. Desse modo, apresento, a seguir, a análise dos dados desses encontros.

### **5.6.1 Posicionamentos dos alunos em relação à LI**

Inicialmente indaguei os participantes a respeito da opinião deles sobre a língua inglesa, visando a verificar exclusivamente os seus posicionamentos em relação a esse idioma global. Os dados permitiram verificar a ocorrência de atitudes positivas em relação à língua inglesa. Desse modo, muitos dos participantes revelaram durante a entrevista gostar da LI e reconhecer a relevância desse idioma no cenário contemporâneo, para ampliar oportunidades, para questões profissionais e viagens. Com base nisso, é possível afirmar que esses posicionamentos estão ancorados tanto no componente afetivo quanto no cognitivo, elaborados por Mckenzie (2010), porque, ao dizer que gosta da língua inglesa e que acredita que ela possibilitará oportunidades instrumentais, um aprendiz externa sua emoção e crenças em relação a um referente atitudinal. A seguir, estão dois depoimentos, que revelam bem isso:

**A71:** Eu acho uma língua muito interessante e no cenário em que a gente vive, eh... num país que está em constante crescimento econômico, eh... o inglês ele abre as portas, né? Tanto pra o ambiente de trabalho, como as possibilidades de você conhecer novos lugares. Viajando, essa língua, ela propicia muito, é uma língua muito falada e, por isso, ela é essencial hoje em dia.

**A82:** Eu gosto muito de inglês, eu gosto da própria língua, assim, dela ser não muito difícil, de ser mais simples do que o português pra mim. Gosto do sotaque também.

Alguns deles revelaram também posicionamentos favoráveis em relação à língua inglesa, por conta da relevância desse idioma para os estudos acadêmicos, por ser o idioma que indiscutivelmente serve de meio de

comunicação da ciência. A seguir, estão três depoimentos que revelam esta questão:

**A14:** Acho interessante [a língua inglesa] por que permite compreensão dos temas acadêmicos. Percebi a necessidade na minha primeira graduação, por que eu participava de um grupo de estudos em neurociências e a maioria dos artigos e a literatura que era disponível era em língua inglesa, como eu não tinha domínio, recorria ao dicionário [...]

**A57:** Ah!, eu acho que a língua inglesa é uma língua bem importante no contexto mundial e pra mim especificamente como estudante, ela é importante pela diversidade de artigos e quantidade de fontes que tem, e para o estudo na universidade em inglês.

**A88:** Eu penso que a língua inglesa é necessário, tipo, eu sou estudante de saúde e como estudante de saúde eu preciso, né? O que a área da saúde divulga, o que tem de novidade está na LI, então, pra mim que pretendo me formar na área da saúde ter o conhecimento da LI é diferencial.

Outros participantes revelaram ainda posicionamentos favoráveis em relação à língua inglesa por acreditarem que esse idioma é fácil de aprender (A37), pela pronúncia, pela forma, pela beleza da língua inglesa (A54) e pela possibilidade de acessar outras culturas através de um idioma global (A90). Nessa perspectiva, a seguir, está o depoimento de A37, que também evidencia a ocorrência de atitude positiva em relação à LI:

**A37:** Ah! Eu gosto muito da língua. Sempre gostei, eu acho interessante, eu acho divertida, tem algumas palavras que eu acho até bonita, tem coisas que eu prefiro falar em inglês do que em português. Ah! Eu acho que... assim, é uma língua ótima, não sei se deve ser pelo tempo de contato, mas eu gosto muito.

Por outro lado, foi possível verificar a ocorrência de posicionamentos desfavoráveis. Alguns dos participantes revelaram atitudes negativas em relação à língua inglesa, denotando, de algum modo, que essa atitude estava ancorada em algum fator. A título de exemplo, A4, A14, A56 e A65 revelaram ter atitudes negativas, já que, por exemplo, A14, apesar de reconhecer a relevância da LI, revelou não gostar desse idioma. Já A56 foi taxativa ao revelar

imediatamente não gostar da LI e A65 nunca ter apreciado os estudos da LI. A seguir, estão os depoimentos desses participantes:

**A4:** Não tenho muito gosto pelo inglês. Também não sei inglês, não tenho conhecimento da língua.

**A14:** Embora eu entenda que seja de extrema importância, eu não gosto do inglês.

**A56:** Eu não gosto de inglês. [...] eu também nunca tive muito interessada. Então, acho que essa falta de curiosidade ajudou a não me desenvolver muito bem no inglês.

**A65:** Nunca gostei de estudar inglês.

Os dados, em alguns casos, permitiram compreender as origens das atitudes negativas, como constatei no depoimento de A4, cujos dados possibilitaram inferir que a sua atitude negativa estava ancorada no fato de não ter conhecimento da LI, ratificando o levantamento que fiz e sistematizei com base no questionário. O depoimento de A56 permite inferir que a sua falta de interesse reflete a sua atitude frente à aprendizagem da LI e, nesse sentido, fica evidente que ter uma atitude negativa exerce uma influência considerável sobre a aprendizagem de uma língua. (HOUSSEINI; POURMANDNIA, 2013. Já o depoimento de A65 não possibilitou compreender a origem de sua atitude negativa.

### **5.6.2 Sobre as atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras**

Com relação às atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras, registro que não emergiram nesse instrumento de coleta de dados tal atitude. Isso evidencia, de algum modo, que alguns aprendizes, nesse nível de estudo, parecem ter maturidade suficiente a ponto de manifestarem uma consciência crítica que não favorece a ocorrência de atitudes desse tipo. Esse resultado foi o contrário do que verifiquei na pesquisa etnográfica que conduzi (ANJOS, 2013), com dois grupos de estudantes de escola pública, no



Recôncavo Baiano. Nessa pesquisa, os dados revelaram que parte significativa deles (23%) demonstrou ter atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo, ao revelarem achá-lo superior, por ter nascido em países desenvolvidos, acabando por se colocarem numa posição de inferioridade.

Três questionamentos foram feitos visando a verificar a ocorrência desse tipo de atitude e, como resultado, diferentemente do que encontrei em duas escolas públicas em 2013, os alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da UFRB, não apresentaram atitudes de supervalorização. Muito pelo contrário, os dados mostram reconhecimento ao que é brasileiro e nenhum tipo de exaltação com o que é estrangeiro. A seguir, estão depoimentos que apontam para a mencionada consciência crítica frente à diversidade cultural, a cultura estrangeira e à nacional:

**A12:** [...] eu sou apaixonada pelos livros nacionais, eu sou apaixonada pelas nossas poesias e filmes nacionais. Os filmes pernambucanos são maravilhosos. Eu acho que esse mito, mito não, porque funciona, mas essa coisa aí de colocar rótulo, ao mesmo tempo já difama o nosso, entendeu?

**A53:** Acho que não existe cultura melhor do que outra. Eu gosto da cultura [norte] americana, que tem muita coisa em inglês. Mas também tenho a minha cultura brasileira, que eu não abro mão. Não acho que seja melhor, mas como alternativas, que você pode apreciar do mesmo jeito. Não acho que seja melhor.

No intuito de verificar se as atitudes de supervalorização ocorriam, perguntei também aos alunos se eles achavam o inglês superior à língua portuguesa e se a língua inglesa, onde é falada como língua oficial, tornava esses países superiores. Os dados continuavam evidenciando a não ocorrência desse tipo de atitude. Os alunos entrevistados demonstravam plena consciência crítica frente a este questionamento, reconhecendo as trajetórias de avanço científico, tecnológico, dos países que têm o inglês como língua oficial, sem, no entanto, achar que são superiores, sobretudo por causa da língua e da cultura de tais países. A seguir, estão alguns desses depoimentos:

**A34:** eu acho que o inglês é... não posso dizer acidental nesse caso, mas talvez não seja o fator mais determinante para essas culturas e esses países chegar onde eles chegaram. Agora, eles são superiores em muitas coisas, como o desenvolvimento de tecnologias, talvez conhecimento tecnológico e científico, agora, falar que eles são melhores culturalmente, melhores em tudo, não, não acredito nisso.

**A71:** [...] a gente pode até achar que há uma influência, quando se estabelece ou quando se pretende estabelecer um pacto, né? Participar de um bloco, determinado bloco, mas eu acho que a língua em si, ela não determina essa elevação da cultura do outro, essa... definição de que tal país é avançado ou é um país ou cultura mais rica por causa da linguagem, isso não tem nada a ver, pra mim isso é preconceito, e que cada língua, cada cultura tem sua beleza, sua particularidade que deve ser valorizada igualmente. Mais uma vez eu afirmo, independente da língua, no meu ponto de vista, não existe uma cultura superior a outra, eles podem ser sim mais modernos por conta de investimentos, priorização para a educação, na saúde, no crescimento de produção industrial, mas a língua...por estar em inglês, por exemplo, pra mim não tem uma relação direta para sustentar a superioridade.

Nessa linha de pensamento, no intuito de verificar se ocorriam atitudes de supervalorização, perguntei a eles se achavam que aprendizes de inglês deveriam imitar os sotaques nativos. Mais uma vez, os dados evidenciaram a não ocorrência de atitudes de exaltação, de supervalorização em relação ao falante, ao sotaque nativo de LI. A seguir está o depoimento de A71 que evidencia isso:

**A71:** Eu acho que não devemos imitar, eu acho que, éh... como já vimos em sala de aula, há as particularidades de região, as línguas, elas são muito mescladas, sofrem influencia de várias outras línguas, de vários outros povos, mas se a gente conseguir falar de uma forma que o outro consiga compreender a nossa fala, eu acho que é fundamental, mesmo que tenha que se aproximar a ponto de ser, éh... de mesmo, éh...apegando aos sotaques, aos jargões da região. Mas isso não é necessário, eu acho que o importante é que se estabeleça a comunicação, não é prioridade, no inglês, no meu ponto de vista falarmos igualzinho a um nativo, de uma determinada região.

Entretanto, alguns deles revelaram que até recentemente tinham esse tipo de atitude de valorização excessiva em relação ao sotaque nativo e que achavam que deveriam imitar o falante nativo. Contudo, as reflexões propostas

nas aulas possibilitaram a tomada de uma consciência crítica frente a essa questão, chegando a ser até uma espécie de libertação para alguns deles, saber que podem falar a LI e manter as suas identidades de falantes brasileiros do inglês, conforme se verifica nos depoimentos de A4, A10 e A25, a seguir:

**A4:** Eu achava, também achei que sim, mas depois que o professor falou na sala que tinha uma professora que fala inglês carregado nordestino, eu fiquei feliz, porque a gente imprime a nossa identidade, é aquilo que o professor falou de língua franca, trazer o que não é somente deles, trazer também pra gente.

**A10:** Eu achava que sim antes, eh... mas eu acho que esse conceito mudou bastante esse ano, com os textos e nossas discussões.

**A25:** Na verdade eu pensava isso antes, no início das aulas, eu pensava isso que a gente tinha que se aproximar ao máximo da língua nativa, mas a gente aprendeu e eu entendi que não, que a gente pode falar mais com o sotaque nordestino, que a gente pode falar inglês, mas com as nossas particularidades.

Como se vê, houve uma mudança de atitude em relação ao sotaque nativo, o que antes evidenciava uma atitude de supervalorização em relação ao mesmo. Tal mudança é atribuída às discussões levantadas em sala de aula pelo professor, sobretudo no tocante ao inglês como língua franca. Assim é que Tsuda (2003) ressalta que tem havido mudança de atitude em relação à LI no mundo, no sentido de que essa língua não pertence apenas aos nativos, mas aos não nativos também, que usam essa língua como suas segundas línguas ou como LE. Com isso, fica evidente a necessidade de educadores linguísticos preparados para contribuir para mudanças de atitudes que em muitos contextos subestimam os falantes não nativos do inglês, o que acaba interferindo na motivação dos aprendizes, sobre o que tratarei a seguir.

### **5.6.3 A motivação dos alunos para aprender inglês na UFRB**

Com o objetivo de investigar a motivação dos aprendizes para aprender a LI no contexto universitário, perguntei-lhes de maneira objetiva, sobre as suas motivações, especificamente no contexto mencionado. Os dados apontaram para a ocorrência de motivação, ancorada na metodologia de

ensino/aprendizagem. Isso deixa clara a influência das metodologias na motivação dos aprendizes, favorecendo o engajamento deles no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, progresso. A seguir, estão os depoimentos de A54 e A88, que bem evidenciam isso:

**A54:** Eu me sinto! Eu me sinto motivado, e, como eu já falei, eu acho uma oportunidade a gente tá no ensino superior e tá tendo o estudo conjunto com a língua inglesa. Então, eu acho que essa é uma oportunidade e eu me sinto motivado com a metodologia usada, eu funciono melhor com a coisa organizada.

**A88:** [...] pela dinâmica, pela aula de inglês, pela forma de condução do professor, a aula, ela se torna um momento de prazer, porque a pessoa pode relaxar.

A leitura desses depoimentos permite dizer que o fator metodologia é gerador de motivação. A 88, nesse sentido, é ainda mais expressivo ao ter dito que a sua motivação estava relacionada com a “forma de condução do professor”, o que coloca em evidência o ponto de vista psicoeducacional sobre o papel do professor que alcança a esfera de prevenção de condições negativas para a aprendizagem, para evitar a apatia e o tédio, a fim de desenvolver motivação. (BZUNECK, 2001). Quanto a isso, Marchesi (2010) diz que para reduzir e prevenir a desmotivação métodos e boas práticas docentes são critérios adequados.

Não foi possível verificar diretamente, baseado nos dados transcritos do questionamento ‘você se sente motivado para aprender inglês aqui na universidade?’, motivação com base nas orientações instrumental e integrativa, apesar de verificar, em outro questionamento a ocorrência dessas orientações, o que comentarei na próxima seção.

#### **5.6.4 A orientação dos alunos para aprender inglês**

Foi possível verificar também a ocorrência das orientações para aprender inglês. A análise cuidadosa dos dados possibilitou concluir que a orientação é um elemento que pode existir, independente da motivação, isto é, embora a

orientação possa gerar motivação, um aprendiz pode estar desmotivado para aprender inglês e, ainda assim, apresentar uma orientação para aprender uma LE. Nesse sentido, as informações cedidas por A37 e A57, por exemplo, revelaram traços de uma orientação mais instrumental. Apesar de terem revelado desmotivação para aprender inglês no contexto da universidade, ambos tinham orientação instrumental, quando externaram que a ação de aprender inglês estava relacionada com a possibilidade de emprego e viagens. A seguir, estão os depoimentos desses dois participantes:

**A37:** Ahhh.. melhorar oportunidades de emprego, porque hoje em dia no mercado de trabalho com o seu currículo lá, você é bilíngue, você tem uma vantagem na frente de quem não é, assim como o poliglota tá na frente do bilíngue...eh... e questão de viajar também, é bom.. mas principalmente a possibilidade de trabalho.

**A57:** Eu acho que é... Eu sempre tive vontade de aprender inglês. E eu acho que no futuro eu vou precisar um pouco mais. Eu sempre tive vontade de sair do país, ir para outros lugares.

Nessa perspectiva, apesar de alguns dos participantes se declararem desmotivados, também foi possível constatar a ocorrência dos dois tipos de orientação, a instrumental e a integrativa concomitantemente, quando A55, por exemplo, sinalizou tanto o desejo de aprender inglês para se comunicar com outras pessoas quanto para poder viajar para diversas partes do mundo, deixando manifesto o seu conhecimento acerca do *status* de língua franca da LI, conforme depoimento a seguir:

**A55:** Éh... eu diria que não só pela questão da necessidade, mas simplesmente por gostar da língua, né? E ter uma certa facilidade com a língua e ver as possibilidades que a língua inglesa como a língua global, como língua franca, que ela possibilita de você ter contato com outras culturas, outras pessoas e poder ir pra diversos lugares no mundo e poder se comunicar de forma fácil com outras pessoas.

Assim, os dados evidenciaram a ocorrência de orientação, mas não necessariamente relacionada com o estado de motivação, ratificando a hipótese de que orientação não necessariamente gera motivação, porque alguns deles,

embora sinalizassem orientação para aprender inglês, se revelaram desmotivados, sobre o que comentarei a seguir.

### **5.6.5 A desmotivação para aprender inglês na UFRB**

Para a verificação da ocorrência de desmotivação, tomo como paradigma os elementos que elenquei ao analisar os dados do questionário. Assim, após a análise dos dados transcritos, constatei que a desmotivação estava ancorada nos seguintes fatores: **a.** Na carga horária ínfima do componente LI, **b.** Na batalha pelo *score*, **c.** Na pressão supostamente imposta para aprender inglês e **d.** Na metodologia de ensino/aprendizagem. Comentarei, a seguir, cada um deles, evidenciando com os depoimentos dos participantes.

#### **a. Desmotivação com base na carga horária ínfima do componente LI**

Foi possível verificar a ocorrência de desmotivação com base na carga horária ínfima dispensada ao componente língua inglesa. Alguns deles sinalizaram a dificuldade em estudar a LI, com a carga horária mínima que hoje o componente tem no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e colocaram essa questão como fator limitante de aprendizagem, como verifiquei nos depoimento de A57 e A90. Registro que, ao cruzar os dados, foi possível verificar a coerência das informações cedidas pelos participantes da pesquisa, em momentos distintos de coleta de dados, como foi o caso de A57, cujas informações se encontram claramente coerentes com as que foram cedidas na entrevista livre narrativa. A seguir, reproduzo os depoimentos de A57 e A90, nessa perspectiva:

**A57:** Então, eu acho que os recursos que a gente tem, o tempo que a gente tem... muito pouco, e... talvez se a gente tivesse um tempo maior, disponibilidade maior, acho que seria mais interessante pra mim. Na universidade, eu acho que eu não tenho muita motivação não.

**A90:** Eu não me sinto motivada justamente pela questão da carga horária. A carga horária é pequena, a gente não consegue estudar muito, se debruçar e o inglês precisa muito desse tempo pra gente estudar.

Isso permite dizer que o tempo destinado à aprendizagem de uma língua é fator de suma importância para a consolidação do que se almeja em sala de aula e que a sua escassez pode desencadear um clima de competição entre os alunos, gerando ansiedade e desistência entre aqueles que duvidam das suas próprias capacidades de seguir adiante. (GUIMARÃES, 2001). E por isso, a agenda do ensino e da aprendizagem inerentes às atividades deve ser planejada, respeitando o tempo que efetivamente pode possibilitar um clima favorável à meta de aprender.

#### **b. Desmotivação com base na batalha pelo *score***

Os dados também apontaram desmotivação por causa da ‘batalha por *score*’. No contexto onde ocorreu esta pesquisa, os aprendizes são colocados em situação de competição por notas altas e, por isso, alguns dos participantes desta pesquisa revelaram insatisfação com as exigências por notas altas, o que, como já externado neste trabalho de pesquisa, gera cansaço, *stress* e, conseqüentemente, dificulta o processo de aprendizagem. A seguir, estão os depoimentos de A53, A65, que revelaram certa instabilidade, e o de A71, todos nesse sentido:

**A53:** Aqui na universidade, dentro do contexto que tô inserido aqui, eu não me sinto motivado a aprender inglês, porque eu dou prioridade a outras disciplinas, a outros componentes, porque tem toda aquela questão de manter o *score* alto.

**A65:** Depende, me sinto por que vejo a importância, mas ao mesmo tempo não me sinto, por que pode prejudicar o meu *score*, porque eu não sei muito, como aconteceu no semestre passado.

**A71:** No ambiente acadêmico que a gente está inserido atualmente não. Porque a gente tá num ambiente atípico, principalmente das turmas conhecidas como turma de 100, que deram início em 2014.1. Nós somos estimulados o tempo todo a correr atrás de *score*, de nota, e essa pressão por nota acaba atrapalhando o aprendizado, a gente fica muito preocupado, mas gente corre a atrás, no máximo que pode. Mas, há essa dificuldade de aproximação da língua, justamente por conta dessa cobrança, dessa demanda que a instituição tem para nós. Eu me sinto motivado a tirar nota, o aprendizado, ele é deixado em segundo plano, eu não perco a oportunidade de aprender, né? Nesse ambiente que a universidade me proporciona. Mas, eu me sinto mais

motivado a conseguir nota do que aprender propriamente dito. Aqui na universidade não me sinto motivado para aprender inglês.

### c. Desmotivação com base na pressão supostamente imposta para aprender inglês

Atrelado a isso, também verifiquei que a desmotivação de alguns dos aprendizes estava relacionada com a pressão supostamente imposta para aprender a LI. Alguns dos participantes revelaram não se sentir motivados para aprender inglês naquele contexto acadêmico devido à obrigatoriedade desse componente, como revelam os depoimentos de A12 e A14 a seguir:

**A12:** [...] uma que faz parte do itinerário acadêmico.

**A14:** Não. Por conta dessa necessidade de obrigatoriedade.

### d. Desmotivação com base na metodologia de ensino/aprendizagem.

Por fim, constatei que para alguns deles a desmotivação estava associada à metodologia de ensino/aprendizagem, corroborando a noção anteriormente levantada, da influência da metodologia nas atitudes dos aprendizes e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens. Nesse sentido, constatei que as desmotivações de A37 e A82 estavam relacionadas com a metodologia de ensino adotada pelo professor, no semestre passado. A seguir, está o depoimento desses alunos:

**A37:** Ah!...Eu acho que o antigo professor, eu não sei se ele levava a sério, se ele não levava aqui o trabalho, porque eu achava que ele deixava muito solto, até mesmo os alunos comentavam que a aula de inglês era uma coisa assim muito solta, era um ôba ôba, era desvalorizada, ninguém respeitava, todo mundo dizia que era fácil de ganhar nota. E, às vezes, o professor, pelo menos na minha turma, ele fez o seguinte, ele dividiu em monitorias, aí ele fez grupos, deu monitores e aí meio que jogou os assuntos para os monitores passarem, desenvolverem, aí ele dizia que era uma tutoria, que ia registrar, aí não fez nada do que falou, e também acabou que jogando meio as coisas em cima da gente, e também eu achava que ele não andava, ele não desenvolvia o assunto, éh... **a gente teve aula com ele dois semestres e ele só deu o verbo TO BE.** [...] Aqui na universidade minha motivação não existe muito.



**A82:** Eu não gostava muito do professor, ele sabia falar inglês, mas acho não sabia tanto passar. Era uma questão de didática.

Além de A82, A55 e A71 sinalizaram que as suas desmotivações estavam assentadas na metodologia, ao terem dito, respectivamente, '[...] éhhh... as metodologias não são tão eficientes' e '[...] e, por conta disso, associado a uma metodologia que talvez não tenha sido tão eficiente e eu ainda tenho muita dificuldade de aprender inglês', mostrando, desse modo, a relação - (arrisco dizer) - irrefutável entre metodologia inadequada para um determinado grupo de aprendiz e desmotivação. Embora se possa acreditar que nesse nível de educação resistências envolvendo abordagens de ensino não ocorram, mais uma vez, chamo atenção para a ocorrência de discursos em torno do ensino maçante envolvendo o verbo *to be*, conforme se verifica no depoimento de A37. Isso ratifica o pensamento de Paiva (2009), sobre o fato de que as aulas repetitivas de LI, sobre itens gramaticais, cansam os alunos e acabam originando desmotivação, em quem, inclusive, queria aprender, mas já perdeu a esperança em ter uma aula que faça sentido.

Para fechar este capítulo de análise dos dados, na próxima seção apresento dados acerca das atitudes dos aprendizes em relação a alguns sotaques de língua inglesa.

#### **5.6.6 Atitudes em relação a alguns sotaques de língua inglesa**

O inglês, em diversos espaços, tem sido usado como língua franca dos negócios, do turismo, do *marketing*, da ciência, dos congressos, da diplomacia etc. Frente a esse contexto, onde o inglês é usado por pessoas de diferentes nacionalidades, é que emerge a necessidade de se conscientizarem aprendizes acerca dos diferentes sotaques desse idioma mundo afora. O *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2005) define '*accent*', '*sotaque*' como a maneira como as pessoas em uma área particular, país ou grupo social pronunciam as palavras. Já o *Longman Dictionary of Contemporary English* (2003) destaca que o

sotaque é a maneira como alguém pronuncia as palavras de uma língua, mostrando de que país ou de que parte de um país essa pessoa vem. Já o dicionário *Merriam Webster* (2017) expressa que sotaque é uma maneira distinta de expressão, como uma maneira típica de falar de um grupo particular de pessoas e especialmente dos nativos ou habitantes de uma região, que envolve inflexão, tom e escolha das palavras.

Desse modo, esta seção mostrará dados sobre atitudes de alguns dos participantes desta pesquisa em relação a quatro sotaques da língua inglesa. A metodologia usada para verificar as atitudes dos participantes se orientou por caminhos semelhantes aos tomados por Pear, em 1931, na Grã Bretanha (cf. GILES e BILLINGS, 2004), que para investigar atitudes em relação ao acento, convidou ouvintes da BBC, para verificar o perfil da personalidade de várias vozes. Como já mencionado, no capítulo 2 desta tese, os resultados apontaram que a percepção dos participantes mudava à medida que ouviam diferentes formas do dialeto britânico. Esse momento da coleta de dados, desta pesquisa etnográfica, que tomou como base 4 (quatro) sotaques de língua inglesa, também foi orientado por objetivos semelhantes ao de Lambert (1960), quando este pesquisador tentou verificar atitudes de ouvintes em relação à língua, levando em consideração, para tanto, o estilo da fala, buscando impressões dos participantes da sua pesquisa, baseado nas vozes de outros falantes.

Assim, entende-se que atitudes em relação aos sotaques denotam o que um indivíduo pensa em relação ao jeito de se expressar, à tonalidade, à velocidade com que as palavras são ditas por um interlocutor, demonstrando, de algum modo, grau de facilidade ou dificuldade de compreensão. Visando a compreender como aprendizes de língua inglesa percebem os acentos, as suas atitudes diante de diferentes falantes de língua inglesa, foi que solicitei de alguns participantes desta pesquisa que ouvissem quatro áudios, de pessoas diferentes, falando inglês, sem identificação de nacionalidades, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 7: descrição dos áudios com sotaque do inglês.**

<b>Áudio A</b>	Sotaque feminino norte americano (Cristina Aguilera/ <i>standard american English</i> - In: SPEAK UP 243, 2007)
<b>Áudio B</b>	Sotaque masculino sul africano (Nerton Kornblun/ <i>South African accent</i> - In: SPEAK UP 234, 2007)
<b>Áudio C</b>	Sotaque feminino brasileiro (Patrícia Angst/ <i>brazilian accent</i> - In: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nLlwZcBuaYE">https://www.youtube.com/watch?v=nLlwZcBuaYE</a> )
<b>Áudio D</b>	Sotaque feminino sul africano (Leila Alves/ <i>South african accent</i> - In: SPEAK UP, 208, 2007)

Após ouvirem os mencionados áudios, solicitei dos participantes desta pesquisa que dissessem quais as suas impressões com base nos seguintes questionamentos:

- 1) Com base no sotaque dessas pessoas, com qual delas você acha que melhor se comunicaria A, B, C ou D?
- 2) Por que você acha que conseguiria se comunicar mais facilmente com essa pessoa?
- 3) Com qual dessas pessoas você acha que seria difícil se comunicar A, B, C ou D? Por quê?

Os resultados apontaram uma ocorrência maior de atitude positiva em relação ao acento feminino brasileiro (áudio C), porque 56% dos participantes revelaram facilidade de comunicação com relação a esse acento, conforme é possível verificar nas transcrições a seguir:

**A9:** Pra quem tem dificuldade de entender inglês, com toda a certeza o áudio C é extremamente mais didático, porque a pessoa que está falando nele tem calma ao dizer cada palavra, se preocupa em falar cada uma de maneira devagar, para que todos possam compreender e para que sua ideia seja passada claramente para os ouvintes, provavelmente deve ter sido de algum professor de idiomas que fez esse áudio [...] Portanto, posso concluir que a pessoa com a qual eu me comunicaria mais facilmente seria a pessoa do áudio C, pela cautela ao falar cada palavra e pela preocupação em se fazer entender.

**A49:** A pessoa com a qual eu me comunicaria melhor, sem dúvida é a pessoa do áudio C, porque ela me pareceu falar mais pausadamente, as palavras tem uma terminação, as palavras terminam, e eu consegui reconhecer muitas palavras do inglês na fala dessa pessoa. É por esse motivo.

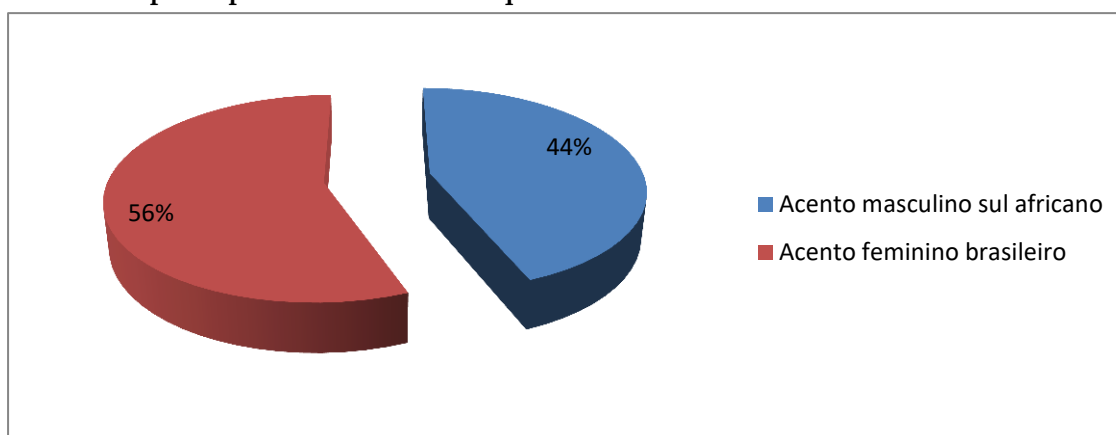
**A76:** Eu acho que a C, eu consegui entender as palavras, a pronúncia melhor.

Esses dados permitem dizer que a comunicação através do inglês, entre falantes de uma mesma primeira língua, pode ocorrer com um maior grau de facilidade, já que a maioria relatou compreensão ao ouvir o sotaque brasileiro da língua inglesa (áudio C). No tocante ao melhor sotaque para estabelecer comunicação, 44% deles revelaram achar o sotaque masculino sul africano adequado para tal fim, conforme o excerto a seguir:

**A25:** Eu acho que melhor me comunicaria com a pessoa B. Porque ela fala mais devagar e eu consegui compreender mais palavras, apesar de não ter entendido o contexto.

Para complementar a compreensão desses dados, a seguir, está o gráfico representativo das atitudes dos aprendizes em relação aos sotaques feminino brasileiro e o masculino sul africano:

**Gráfico 23- participantes sinalizam com quem se comunicariam com maior facilidade.**



Destaco ainda que nenhum dos participantes, nessa fase da pesquisa, sinalizou os sotaques feminino norte americano e o feminino sul africano como modelos ideais para estabelecer comunicação. Contudo, parcela significativa deles, 67% sinalizaram que o acento feminino norte americano (áudio A) não seria o ideal para estabelecer comunicação, frente às dificuldades de compreensão por conta da velocidade da emissão das palavras, sentenças, conforme as transcrições dos áudios a seguir:

**A25:** Eu não conseguiria me comunicar com a A, porque ela fala extremamente rápido.

**A49:** A do áudio A porque ela fala muito rapidamente, é como se as palavras não terminassem, me pareceu até uma norte-americana falando, fala muito rápido e não termina as palavras corretamente, e isso dificulta o entendimento, principalmente pra quem não é nativo.

**A76:** Eu achei uma dificuldade maior na A. Eu não consegui entender bem as palavras. A velocidade com que ela falava, eu não consegui distinguir as palavras.

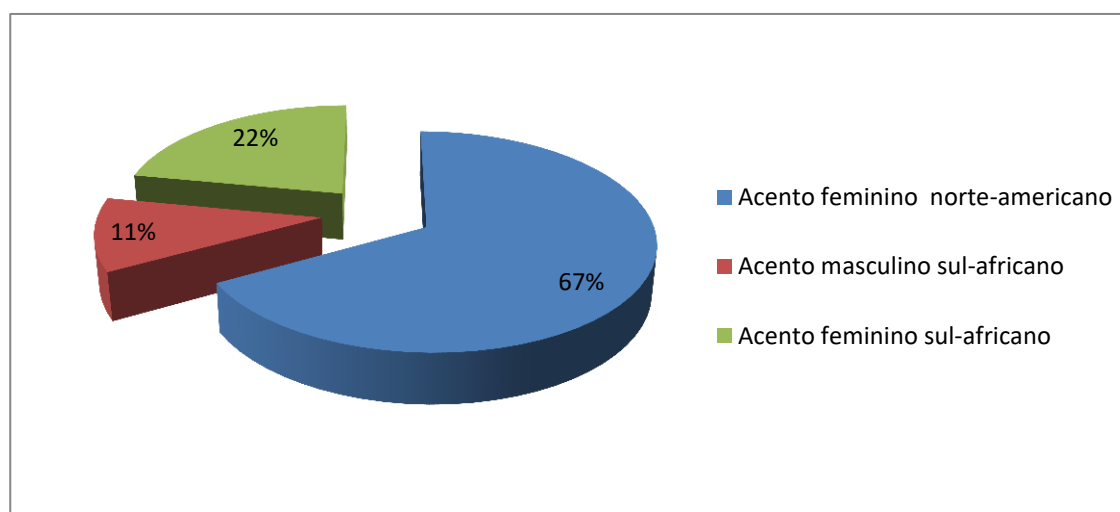
**A82:** O que eu menos entendi foi o A, eu achei que falou muito rápido e embolado (sic) as palavras e eu não tava entendendo.

Como é possível perceber, com base nas transcrições anteriores, o fator velocidade de emissão das palavras e sentenças, a contração das palavras num enunciado, é o que, de fato, levou os participantes desta pesquisa a terem dificuldade de compreensão em relação ao acento feminino norte-americano. Ainda com relação a qual sotaque os participantes percebem como difícil para estabelecer comunicação, 11% deles sinalizaram o acento masculino sul africano e 22% sinalizaram o acento feminino sul africano. Conforme as transcrições e o gráfico 24 a seguir:

**A9:** E a pessoa que eu teria mais dificuldade de comunicação seria a pessoa do áudio B, visto que seu sotaque é britânico e eu conheço e entendo mais o sotaque americano.

**A37:** A D eu não consegui entender direito o sotaque dela.

**Gráfico 24: participantes sinalizam com quais sotaques sentiriam dificuldade de se comunicar.**



A análise dos dados permite afirmar que os participantes, nessa fase da pesquisa, apresentaram, em certa medida, reações desfavoráveis em relação a alguns dos acentos mencionados, ao terem demonstrado dificuldade em lidar com determinados acentos, o que impossibilitaria a comunicação. Isso ficou evidente quando alguns deles usaram palavras como 'rápido' e 'embolado' para se referirem à maneira de falar das pessoas dos áudios. Por outro lado, ficaram evidentes posicionamentos de identificação com algumas vozes dos áudios, pela maneira como as pessoas falavam, porque alguns participantes acreditam que a comunicação entre eles e as pessoas dos áudios seria melhor consolidada por conta da 'pausa' e da 'cautela'. Ainda destaco que não emergiram nessa fase da pesquisa atitudes de supervalorização em relação ao acento nativo. Nenhum dado foi encontrado que ratificasse esta categoria de atitude.

Assim, finalizo a análise dos dados obtidos nos momentos iniciais da pesquisa e apresento, a seguir, os dados coletados na fase final deste estudo.

### **5.7 DE VOLTA AO CONTEXTO DE PESQUISA: O QUE MUDOU, ENTÃO?**

Esta última parte é dedicada a mostrar dados coletados na fase final da pesquisa. O que será exposto aqui é produto do meu retorno ao campo de pesquisa, cujo intuito foi verificar se aquele grupo de estudantes ainda permanecia com as mesmas atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa, verificadas no início da pesquisa. Para tanto, priorizei investigar as atitudes de natureza negativa e contactei vinte e três (23) participantes, selecionados de acordo com a natureza das suas atitudes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8: Natureza das Atitudes negativas

NATUREZA DAS ATITUDES NEGATIVAS NO INÍCIO DA PESQUISA	PARTICIPANTE
1. Atitudes Negativas por conta da <b>HETEROGENEIDADE DAS TURMAS</b>	A25 e A73
2. Atitudes Negativas por conta da <b>CARGA HORÁRIA ÍNFIMA</b>	A9, A13, A23, A26, A32, A57 e A68,
3. Atitudes Negativas por conta do <b>POUCO DOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA</b>	A29, A64, A71 e A90
4. Atitudes Negativas por conta da <b>'BATALHA' PELO SCORE</b>	A34, A53, A72 e A79
5. Atitudes Negativas por conta da <b>METODOLOGIA</b>	A31, A39 e A89
6. Atitudes Negativas por conta da <b>PRESSÃO PARA APRENDER INGLÊS</b>	A72 e A84
7. <b>Atitudes Negativas de outras naturezas</b>	A56

Fonte: elaborado pelo autor.

Visando a verificar a permanência ou ressignificação das atitudes dos participantes que apresentaram **atitudes negativas**, da natureza 1, isto é, **por conta da heterogeneidade das turmas**, fiz o seguinte questionamento: Você acha que a heterogeneidade da turma do Laboratório de Língua inglesa é um problema para a sua aprendizagem? Para não induzir os participantes a sinalizarem desmotivação, não perguntei diretamente se a heterogeneidade das turmas ainda lhes desmotivavam. Como resultado, me deparei com a permanência das atitudes negativas dessa natureza, conforme se verifica nos depoimentos de A25 e A73 a seguir:

**A25:** Acredito que sim, pois na maioria das vezes os professores conduzem suas aulas segundo a participação dos alunos que estão em um nível mais avançado (dentro daquela turma) na língua. Falo, a partir de experiências no ensino médio, e também dentro da própria universidade, o aluno que não sabe nada em língua inglesa, acaba criando um bloqueio com a língua e estudando apenas porque é um componente curricular. No entanto, acredito que isso possa variar a partir da conduta do professor e sua metodologia de aula, pois essa diversidade de níveis deveriam se somar e não ser excludente para alguns.

A73: Eu acho que a heterogeneidade é SIM um problema. Para tornar claro o que sinto com relação a isso, vou dar o exemplo dos dois primeiros semestres que tivemos inglês. Na minha turma menos de 10 pessoas tinham uma base mediana a alta no idioma, contra 20 ou mais que tinham base ruim ou nenhuma base. Qualquer tentativa de tornar o ensino mais homogêneo era criticado, porque aqueles que não tinham base consideravam qualquer "avanço" uma dificuldade que "não podíamos ter no contexto do bis", e falo isso porque eu era monitora e foi o que ouvi várias e várias vezes. Agora, nos últimos semestres pegamos disciplinas onde os professores exigem de nós leituras e apresentações de artigos em inglês. Uns conseguem, mas a grande maioria não.

Com base nesses depoimentos, fica evidente que, quando no mesmo contexto de aprendizagem, aprendizes de níveis de proficiência mais elevados fazem aprendizes com um nível de proficiência menor terem atitude negativa em relação à aprendizagem da língua inglesa. Parece que isso ocorre porque os alunos com pouco conhecimento na língua inglesa se sentem diminuídos, envergonhados para agir no contexto de aprendizagem. Nesse sentido, tanto A25 quanto A73 continuam se sentindo desmotivados e vêm a heterogeneidade das turmas como um empecilho para a sua aprendizagem, porque acreditam que os professores optam por conduzir as aulas para aqueles com maior nível de proficiência.

Com relação às **atitudes negativas por conta da carga horária ínfima** destinada ao componente língua inglesa, constatei que as atitudes de alguns participantes ainda são recorrentes, conforme se pode verificar nos depoimentos de A9 e A57, os mesmos que no início desta pesquisa revelaram ter atitude negativa em relação à aprendizagem por conta da reduzida carga horária:

A9: Bem... Acredito que a carga horária de 1 hora não é o necessário para que nós alunos consigamos aprender de uma maneira mais efetiva. Existem muitas técnicas pedagógicas que são inviáveis de ser aplicadas nesse espaço de tempo e que nos ajudariam no processo de aprendizagem como, por exemplo, músicas/séries/filmes. E digo mais, acredito que o Laboratório de Língua Inglesa deveria ser um componente ofertado desde o primeiro semestre para os alunos, com,



no mínimo, duas horas semanais. O AVA<sup>34</sup> funciona precariamente (o que deveria complementar como carga horária, mas não de qualquer forma) e fica um processo cortado, pouco interativo e eficaz. Até alguma monitoria seria mais interessante do que utilizar o AVA, por exemplo, uma hora de aula com docente e uma hora de monitoria que seria dada pelos alunos que mais tivessem facilidade. Seriam feitos grupos focais de 5 pessoas e nesse momento, elas articulariam alguma maneira de complementar os estudos com uso de vocabulário, músicas, gramática, interpretação de texto, exercício de conversação/escuta/escrita/leitura, enfim... De maneira geral, definitivamente, dar apenas uma 1 hora de aula semanal para Inglês é negligenciar a importância que ele tem dentro e fora da comunidade acadêmica.

**A57:** Eu acredito que uma hora semanal é muito pouco para o aprendizado, acredito que não se dá a devida importância para a língua estrangeira, mas sabemos que na vida acadêmica iremos nos deparar com ela constantemente, pois a maioria da produção científica se dá em outras línguas sendo a mais utilizada a inglesa.

É relevante perceber que os discursos, tanto de A9, quanto o de A57 convergem para o fato de que uma hora semanal presencial de aula de inglês sinaliza o pouco mérito que a universidade confere à língua inglesa. Ambos reconhecem a importância da aprendizagem do inglês e usam termos como 'negligenciar e 'pouca importância' para expressar como percebem a pouca importância que a UFRB confere à língua inglesa.

Nessa linha de pensamento, A23 também mantém o posicionamento que revelou ter no início desta pesquisa sobre o fato de achar que a carga horária de uma hora semanal do componente língua inglesa compromete a aprendizagem. Além disso, A23 menciona outra questão de igual importância, que é o número de alunos por turma, o que também, a meu ver, dificulta o processo, pois lecionar LE para um grupo de cinquenta (50) alunos, com metas desafiadoras, envolvendo as quatro habilidades, é realmente desgastante para todos. O que A23 coloca faz todo sentido e se dá numa relação de proporcionalidade inversa, porque lecionar para um grupo de 15 alunos é completamente diferente de

---

<sup>34</sup> AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem, componente lecionado à distância, de caráter obrigatório para os alunos que cursam o Laboratório de língua inglesa.

ensinar para um grupo de 50, já que o tempo dedicado ao grupo é fundamental para a consolidação das suas aprendizagens. Em outras palavras, mais alunos, menos tempo, menos alunos, mais tempo para exercitar a língua e realizar tarefas. Vejam o depoimento de A23:

**A23:** Acredito que a baixa carga horária do componente compromete sim o processo de aprendizagem, entretanto, acredito que este comprometimento está atrelado também ao número de alunos matriculados no componente. Em minha opinião se as turmas fossem menores a experiência em sala, mesmo em 1h semanal, seria melhor.

Ainda em busca de informações sobre as atitudes negativas, perguntei a alguns participantes se eles achavam que o **pouco domínio da língua inglesa** representa um problema para a aprendizagem. A seguir, estão respostas a esse questionamento:

**A90:** Olha, de início eu acreditava que o pouco domínio da Língua Inglesa dificultava muito meu aprendizado, pois me sentia excluída nas aulas da universidade, uma vez que alguns alunos já estavam em um nível mais avançado e as aulas acabavam caminhando para esse nível. No entanto, com os últimos dois semestres, nas suas aulas e da professora Kelly, comecei a perceber que o que dificultava meu aprendizado antes, era justamente a disparidade entre meu nível inicial de aprendizagem e o nível mais avançado das aulas dos dois primeiros semestres. A aprendizagem é um processo. É preciso que a gente caminhe pelas etapas iniciais e conseqüentemente vá avançando. Por isso, hoje eu acredito que o que pode dificultar a aprendizagem da Língua Inglesa não é o pouco domínio da mesma, mas a falta de tempo para praticar e se dedicar aos estudos e realização das atividades.

Assim, é possível perceber que A90 resignificou a sua atitude. Embora reconheça que pensava que o pouco domínio da língua inglesa dificultava a sua aprendizagem, nesta fase da pesquisa, A90 revelou que mudou de opinião e avalia a aprendizagem como um processo e que a falta de tempo é que, de fato, dificulta a aprendizagem da LI. Já A64 permanece com a mesma reação avaliativa em relação à aprendizagem do inglês na UFRB e aponta que o seu pouco domínio do inglês compromete o seu caminhar no ambiente acadêmico, já que este também se articula em inglês. Vejam o depoimento dela:

**A64:** Sim! Sem a menor dúvida sim, saindo do campo da especulação posso afirmar que dificulta e muito meu aprendizado na UFRB, em

todos os níveis de disciplina e grade curricular. Me atrapalha no contexto de interpretação e estudos de embasamentos teóricos em inglês, visto que, grande parte de publicações são feitas em inglês, e como não domino, não tenho acesso a esse conteúdo de forma produtiva, visto que, as ferramentas *on-line* de tradução são pouco eficientes. Me atrapalha na utilização da ferramenta virtual da universidade onde alguns termos estão em inglês. Me atrapalha inclusive no meu desenho na disciplina inglês, já que a GRANDE maioria dos alunos domina inglês, acaba que a aula não se adapta às demandas de quem está dando os primeiros passos no idioma.

Quanto a isso, A71 também conserva a sua atitude negativa em relação à aprendizagem da língua inglesa, por conta do pouco conhecimento que tem desse idioma. A71 argumenta que o seu pouco conhecimento do inglês se ancora na “pouca qualificação ou didática dos docentes” que ele teve acesso na educação básica, reforçando que muitos aprendizes chegam na educação superior com dificuldades nesse idioma, sobretudo os da escola pública. E ainda sugere que os docentes sejam sensíveis e apliquem metodologias que possam viabilizar a consolidação da aprendizagem no contexto da UFRB. Vejam o depoimento de A71:

**A71:** Pois bem, entendo que quando o senhor faz menção ao pouco domínio da língua inglesa em detrimento da aprendizagem, diz respeito ao conhecimento prévio do aluno. Sendo assim, eu acredito que tal situação dificulta sim a aprendizagem no contexto da UFRB. No meu caso, por negligência minha ou por conta da pouca qualificação ou didática dos docentes que me ensinaram no ensino médio, cheguei ao CCS sem domínio nenhum da língua inglesa. Desse modo, quando o docente no CCS tenta seguir a matriz prevista nos quatro módulos de inglês do BIS acreditando que nós já sabemos alguma coisa, principalmente quando nivelam a estratégia de ensino da sala com base em um ou outro colega que detém um certo conhecimento, ele acaba por defrontar com um número expressivo de discentes que apresentam uma considerável dificuldade de assimilação do conteúdo, notadamente os oriundos de colégios públicos municipais e estaduais. Não sei qual seria a melhor estratégia para minimizar tal problema, mas, sem dúvida, o bom senso, a sensibilidade e uma boa didática por parte dos docentes podem contribuir enormemente para, ao menos, estimular esses discentes a se aproximarem e a quererem aprender os ensinamentos referentes à língua inglesa.

No que diz respeito à **atitude negativa por conta da ‘batalha’ pelo score**, verifiquei que alguns participantes ainda mantêm a mesma reação avaliativa

negativa, porque quando questionei se, no contexto da UFRB/BIS, a 'batalha' pelo *score* desmotiva a aprendizagem da língua inglesa, A79, por exemplo, declarou:

**A79:** Sim, desmotiva muito. A luta pelo *score* transforma o estudo da língua inglesa apenas num apêndice para ampliar a média.

A53 também continua com a mesma atitude negativa, ao dizer que a luta para obtenção de *scores* altos leva os aprendizes do BIS a desenvolverem desmotivação para aprender inglês. Com base em suas percepções, A53 relata que o fato de os aprendizes do nível básico serem obrigados a aprender inglês para a obtenção de uma boa nota apenas está longe de ser uma motivação genuína para a aprendizagem da língua inglesa. Vejam o depoimento dele na íntegra:

**A53:** Acredito que esse contexto da "batalha" pelo *score* desmotiva todos os alunos. Os alunos que encontram-se nos níveis intermediário e avançado não se sentem motivados a continuarem seus estudos, pois seus conhecimentos prévios são suficientes para alcançar uma boa nota na disciplina e por isso dão prioridade a estudar outras. Já os alunos iniciantes no aprendizado da língua se esforçam para estudar, mas observo que sentem-se obrigados a aprenderem apenas o necessário para alcançar a boa nota, o que está longe de ser uma motivação ao aprendizado pleno da língua inglesa.

Com a finalidade de verificar se os participantes ainda conservavam **atitude negativa por conta da metodologia** foi que eu perguntei, na fase final da pesquisa, a A39 se ela continuava pensando que a metodologia adotada pelo professor era fator desmotivante, no contexto da sala de aula de inglês, na UFRB. Vejam o depoimento dela:

**A39:** Não, professor. A vivência do componente mudou completamente com a sua chegada e a de Kelly. As experiências anteriores de fato não eram interessantes ou motivadoras. O próprio curso da gente dificulta o processo. Ratifico a importância da conversação e principalmente a leitura e interpretação de textos. Mas engraçado que não lembrava mais disso que havia dito. Acredito que ressignifiquei as minhas crenças.

Como se pode perceber, A39 já não recordava mais da sua atitude negativa em relação à metodologia usada pelo professor de língua inglesa, no seu primeiro e segundo semestres no BIS. A39 acrescenta que as coisas mudaram com a chegada dos professores efetivos de língua inglesa e que, hoje, a metodologia não é fator desmotivante. A análise do depoimento de A39 permite afirmar que a mudança de metodologias, com alternativas mais atrativas e condizentes com a realidade dos aprendizes, podem desfazer as atitudes negativas. Desse modo, é verdade que, com o tempo, as atitudes podem mudar, a depender de uma série de fatores (WU MAN-FAT, 2004), os quais podem ativar motivação ou desmotivação. Nesse sentido é que Pessoa e Sebba (2006) pontuam que quando as práticas de sala de aula são alteradas, tais como uma nova abordagem, o uso de um novo material, ou simplesmente um novo procedimento de ensino, uma melhoria na aprendizagem também acontece.

Com relação à **atitude negativa por conta da pressão imposta para aprender a língua inglesa**, verifiquei que alguns dos participantes ainda mantêm esse posicionamento. Vejam o que diz A84:

**A84:** Eu acredito que a pressão imposta no BIS/UFRB, de certa forma, tem influência na desmotivação do estudante em aprender inglês. Exemplificando: já me peguei falando várias vezes (e não sou a única) que quando eu terminasse o curso BIS iria entrar em um curso de inglês e me dedicar, por compreender que esse aprendizado é importante para mim. Em minhas últimas férias eu assisti algumas vídeo aulas na internet, mas durante o período letivo eu não consigo me dedicar o bastante, pois, o tempo é bem regrado para distribuir nos estudos dos outros componentes e tirar boas notas.

Assim, a análise do depoimento de A84 permite dizer que ela não resignificou a sua atitude negativa, porque ela reafirma que a desmotivação é gerada pela pressão imposta para aprender esse idioma. A84 reconhece a relevância da língua inglesa, destaca, entretanto, que não consegue se dedicar ao aprendizado desse idioma e toca em outra questão, a do tempo, que afeta a sua aprendizagem.

Com base nessas informações finais, coletadas um ano após o início desta pesquisa, constato que apesar de algumas atitudes negativas ainda estarem sólidas, também é possível assegurar que, em certa medida, elas são mutáveis e parecem possíveis de serem revertidas, desde que se compreenda a natureza delas e, assim, ações sejam implementadas para extingui-las, como as que pudemos verificar no decorrer desta pesquisa: mudança de professor e consequente mudança de abordagens de ensino/aprendizagem. Para finalizar este capítulo, apresento o Quadro 10, sobre a triangulação dos dados já discutidos, para uma melhor compreensão dos diferentes momentos de geração de dados e a seguir estão as minhas considerações finais.

**Quadro 10: Triangulação dos dados**

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS			
CATEGORIA DE ATITUDE	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA	ANOTAÇÕES DE CAMPO
<b>ATITUDES POSITIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitude positiva por conta metodologia (A2, A3, A4 e A21, A54, A88)</li> <li>Atitude positiva por conta orientação instrumental (A18, A48, A37, A52, A57, A58 e A60, A82)</li> <li>Atitude positiva por conta da orientação integrativa (A12 e A 74)</li> <li>Atitude positiva por conta das orientações instrumental e integrativa (A20, A24 e A50, A55)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitude positiva por conta metodologia (A54 e A88)</li> <li>Atitude positiva por conta orientação instrumental (A37, A52, A57, e A82)</li> <li>Atitude positiva por conta das orientações instrumental e integrativa (A55)</li> </ul>	Constatou-se motivação por parte de alguns alunos pesquisados, ao verificar a realização de tarefas, o envolvimento nas aulas, sobretudo por conta da metodologia adotada, apontando para a ocorrência de <b>atitude positiva</b> em relação à aprendizagem da língua inglesa.
<b>ATITUDES NEGATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitude negativa por conta da heterogeneidade das turmas (A25 e A73)</li> <li>Atitude negativa por conta da carga horária ínfima (A13, A26, A57, A68 e A90)</li> <li>Atitude negativa por conta do pouco domínio da língua inglesa (A29, A64, A71 e A90)</li> <li>Atitude negativa por conta da 'batalha pelo score' (A34, A53, A65, A72 e A79)</li> <li>Atitude negativa por conta da pressão para aprender a língua inglesa (A72, A84)</li> <li>Atitude negativa por conta da metodologia de ensino e aprendizagem (A31, A39 e A89)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitude negativa por conta da carga horária ínfima (A57 e A90)</li> <li>Atitude negativa por conta da 'batalha pelo score' (A53, A65, A71)</li> <li>Atitude negativa por conta da pressão para aprender a língua inglesa (A14, A65)</li> <li>Atitude negativa por conta da metodologia de ensino e aprendizagem (A37, A55, A82 e A71)</li> </ul>	Constatou-se a desmotivação por parte de alguns alunos pesquisados, ao verificar a não realização de tarefas, apontando para o desinteresse e, consequentemente, <b>atitude negativa</b> em relação à aprendizagem da língua inglesa.
<b>ATITUDES DE SUPERVALORIZAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>18% acreditam na superioridade do inglês em relação à língua portuguesa. 14% supervalorizam do falante nativo. 5% escolheram o sotaque das culturas hegemônicas.</li> </ul>	Não foram constatadas	Não foram constatadas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Aplicada cumpre o seu papel, através de mais este trabalho acadêmico, porque, guardadas as devidas limitações, executou a agenda que se propôs, sobretudo visando à compreensão de questões relacionadas à linguagem e à vida em sociedade. Sem fazer considerações infalíveis, o trabalho de pesquisa se torna um modo de construir a vida social, ao investigá-la e tentar entendê-la. (MOITA LOPES, 2006). Para tanto, escolhi como rota caminhos que possibilitassem investigar um problema socialmente relevante, numa comunidade acadêmica e criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea, afim de elaborar alternativas que representem benefícios às práticas sociais e aos seus participantes, almejando melhores condições de vida social. (cf. MOITA LOPES, 2006, ROJO, 2006).

A tese proposta aqui a esta banca se edifica numa perspectiva interdisciplinar, ao transcender limites e experimentar outras possibilidades (KUMARAVADIVELU, 2006), se alinhando com o que Rajagopalan (2003) chamou de 'tendências claras de explorar novos caminhos', para fazer referência ao diálogo com outras áreas do saber, em busca de respostas para questionamentos que advêm de uma curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996). Foi muito bom trafegar pelos caminhos da Linguística Aplicada, que me possibilitaram dialogo com a Psicologia Social, a Análise do Discurso, a Pedagogia Crítica e com os princípios da Etnografia.

Esse diálogo foi fundamental para a consolidação do estudo, porque foi a partir dele que emergiu, a compreensão da relação entre atitude, orientação, motivação e desmotivação, cujas consequências repercutem nas salas de aula de língua inglesa. Assim, ao trafegar por caminhos interdisciplinares, pude ratificar a relação entre orientação, motivação, desmotivação e atitudes. Desse modo, motivação gera atitude, mas atitude positiva. Por outro lado, foi possível

postular que a desmotivação também gera atitudes, mas atitudes desfavoráveis, as negativas.

Baseado nisso, foi possível afirmar que existe uma relação muito forte entre motivação, desmotivação e atitudes, que grita aos nossos ouvidos, ora sinalizando o bom andamento da aprendizagem, ora que algo não anda bem e requer atenção, pois a frequência dessa condição negativa incomoda. (BZUNECK, 2001).

Preocupado com essa condição negativa, procedi à análise dos dados, gerados nos três momentos distintos de coleta, na tentativa de formular um constructo teórico das atitudes, de verificar como elas exercem influência na aprendizagem, sobretudo as negativas. Com o mapeamento das atitudes, pretendi ainda elucidar as orientações para aprender inglês, as atitudes de supervalorização e em relação aos sotaques de língua inglesa. Ainda intencionei buscar alternativas que pudessem contribuir para a extinção das atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI no contexto da UFRB, o que explicarei adiante.

Preciso registrar que os instrumentos de geração de dados se mostraram satisfatórios, na medida em que os dados interpretados se revelaram coerentes uns com os outros. E com base nisso, sustento a tese de que as atitudes revelam posicionamentos dos aprendizes e que determinadas atitudes no contexto da aprendizagem da língua inglesa, embora possam ser articuladas inconscientemente, representam reações desencadeadas por fatores internos e externos aos indivíduos.

Quando falo em fatores internos, me refiro a sentimentos e atitudes favoráveis que, de fato, parecem emergir do íntimo do aprendiz, uma espécie de predisposição para aprender línguas, o que Guimarães (2001) chamou de motivação intrínseca. Segundo essa autora, esse tipo de motivação ocorre quando um aprendiz escolhe realizar determinada tarefa por sua própria causa, por lhe ser interessante ou atraente, geradora de satisfação. Para essa autora, a



motivação intrínseca funciona como uma espécie de propensão inata e natural para exercitar capacidades, o que, conseqüentemente, gera satisfação. (GUIMARAES, 2001).

Por outro lado, fatores externos, entre outros, na minha visão, são aqueles que ocorrem por conta dos discursos com fortes marcas ideológicas que parecem ‘contaminar’ aprendizes e os conduzem a caminhos que os posicionam desfavoravelmente em relação à aprendizagem da língua inglesa. Segundo Leffa (2005), se trata de discursos alimentados no seio da sociedade, como aquelas ideias: ‘Pra que vou aprender inglês?’, ‘Não sei falar português, quanto mais inglês’, as quais corroboram o pensamento da classe dominante, que dissemina a noção equivocada de exclusividade de um bem intelectual.

Em muitos contextos, ficam evidentes as atitudes flagrantemente equivocadas, num processo que se dá de fora para dentro, da sociedade para o sujeito, fazendo-o acreditar, que, ao dizer ‘pra que estudar inglês?’, essa ideia é sua, que partiu do seu íntimo, quando, na verdade, não partiu. Trata-se apenas de mais uma investida ideológica, que repercute há gerações e impossibilita a aprendizagem significativa através de um bem intelectual de extrema relevância como é uma língua estrangeira. Entretanto, neste trabalho, não foram encontrados dados que sinalizassem atitudes negativas com base nos aspectos ideológicos. Parece que nesse nível de educação, onde ocorreu a pesquisa, os aprendizes adquirem uma consciência sobre a aprendizagem da LI, sobretudo no contexto desta pesquisa, onde a LI, como componente curricular, é percebida como de relevância para a formação profissional.

Ainda menciono que os fatores externos, que levam aprendizes a terem atitudes negativas, são também os livros didáticos (mal elaborados), as metodologias (inapropriadas), a carga horária (ínfima), as abordagens estruturalistas (ultrapassadas), como aulas de línguas calcadas exclusivamente em compêndios gramaticais, cujos resultados não ultrapassam os limites das reclamações dos aprendizes, com discursos do tipo: “passo o semestre todo

estudando o verbo *to be*", que sinalizam resistência ao ensino. E isso é bem fácil de perceber quando em muitos espaços ainda impera um ensino calcado exclusivamente em compêndios gramaticais, que tem, há gerações, se revelado maçante, desestimulante, causando a mencionada resistência por parte dos aprendizes. Essa resistência se materializa como atitude negativa em relação à aprendizagem.

Por isso, defendo, desde já, o desenvolvimento de metodologias capazes de promover a disseminação de atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa, bem como de qualquer outra língua estrangeira. Defendo políticas que possibilitem alavancar um novo currículo e metodologias mais adequadas para se aprender a língua inglesa, evitando, desse modo, o desencadeamento de atitudes desfavoráveis, cuja raiz tem um viés ou de resistência ou ideológico, como destacado nos pressupostos teóricos deste trabalho.

Não quer este trabalho, à luz da Pedagogia Crítica, conferir toda a culpa da geração das atitudes negativas aos professores, mas alertá-los que uma educação linguística, em seu sentido real, deve e pode promover a transformação dos indivíduos para que esses possam atuar e transformar as sociedades em que vivem. Esta deve ser a sua premissa, porque, parece, que quando este caminho não é construído na sala de aula, os aprendizes reagem desfavoravelmente.

Quero ainda reiterar que este estudo sobre atitudes se relaciona primordialmente com os conceitos de motivação e desmotivação. A compreensão dessa relação se fez crucial para levar esta pesquisa a cabo e compreender como agem aprendizes motivados e desmotivados. Além disso, o estudo também serviu para esclarecer fatos para um educador linguístico do magistério superior, ainda em início de carreira, já que como bem coloca Bzuneck (2001), o aluno motivado se envolve ativamente em tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que faz ele aprender, tendo em vista que, como

educador, quero também compreender como fazer o meu aluno aprender motivadamente.

Por outro lado, o aluno desmotivado estuda pouco ou quase nada e os resultados da aprendizagem não são bons. Quando a desmotivação em um aluno é constatada, é preciso observar que o maior lesado é ele mesmo e compreender que nem sempre ele é o responsável pela sua desmotivação, muito menos o único a estar nesta condição desagradável. (BZUNECK, 2001). Daí a relevância de se levar adiante um estudo desse porte, porque, sem motivação, que impede a aprendizagem, não há futuro para ninguém. (cf. GUIMARÃES, 2001).

Colocada em evidência a temática em torno da qual gira este trabalho, acrescento ainda que esta pesquisa possibilitou construir conhecimento, com instrumentos metodologicamente adequados para compreender o que se propôs. Entretanto, não basta apenas elaborar conhecimento e argumentar sobre ele, é decisivo, de posse dos dados, saber o que fazer com eles. Mais do que pensá-los, intervir, propondo alternativas que visem ao progresso coletivo (cf. DEMO, 2010), porque, assim, se consolida a etnografia crítica, ao compreender problemas e apoiar as metas dos participantes. (FRANKHAM, 2015).

A caminhada ainda não acabou. Agora, o que almejo é apresentar e discutir as alternativas viáveis que possibilitem o desenvolvimento de atitudes positivas e a extinção das negativas, para que, desse modo, um *feedback* seja dado à comunidade onde se deu a pesquisa. Quero retornar ao Centro de Ciências da Saúde e mostrar que, de um modo geral, o grupo pesquisado revelou ter atitude positiva em relação à aprendizagem da LI, porque os dados evidenciaram que apesar de 31% deles se revelarem desmotivados (atitude negativa), 69% tinham motivação (atitude positiva) para aprender inglês, sobretudo porque reconhecem a relevância desse idioma no cenário atual.

Nessa trajetória, segui a caminhada com as perguntas de pesquisa em mente, por entender a relevância das respostas às perguntas elementares e inteligíveis (SOUSA SANTOS, 2002), afim de (re)criar, (re)pensar a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras, através de uma rota que suscitou respostas teóricas, que sinalizassem ganhos a práticas sociais e aos participantes de tais práticas. (ROJO, 2006). Nesse percurso, a análise trouxe à tona dados que apontam para a ocorrência das orientações instrumental e integrativa e, por isso, sustento a tese da existência de uma relação sólida entre orientação, motivação e atitude positiva, bem como entre desmotivação e atitudes negativas.

Em linhas gerais, a análise possibilitou verificar um alto grau de atitudes positivas no contexto da pesquisa, quando, por exemplo, 59% dos aprendizes veem a aprendizagem da língua inglesa como prazerosa, 78% acham o inglês uma língua interessante, 82% deles revelaram gostar da língua inglesa e 61% deles acharam as aulas de LI interessantes no momento desta pesquisa. Para a conservação e implementação desse cenário é relevante o reforço de atitudes positivas de docentes e discentes, visando à consolidação do ensino/aprendizagem com sucesso. Para tanto, é preciso também que os professores assumam a postura de intelectual transformador, de que tanto nos fala Giroux (1997), o que faria com que eles abandonassem práticas mecânicas, para tratarem de experiências da realidade dos aprendizes.

Não obstante, no bojo da análise dos dados desta pesquisa, emergiram dados negativos e, por isso, cabe destacar que é extremamente relevante repensar junto à direção do Centro de Ciências da Saúde da UFRB, ao seu corpo docente e discente, a questão da carga horária tão reduzida destinada ao componente língua inglesa, porque os dados mostraram que ela está afetando diretamente a motivação dos aprendizes. Na verdade, contribuindo para a desmotivação. Porque os aprendizes também precisam de tempo para consolidar a aprendizagem. (JORDÃO, 2016). Por isso, dada a relevância da LI

para a formação daquele grupo de estudantes, o que, de fato, é reconhecido por eles, quer numa perspectiva de uma orientação instrumental ou integrativa, considerando que os dados evidenciaram a ocorrência tanto de uma quanto de outra, se faz necessário repensar a carga horária destinada à LI, aumentando-a, para no mínimo 2 horas semanais presenciais, visando à melhoria do processo de ensino/aprendizagem e a extinção da desmotivação e, conseqüentemente, das atitudes negativas.

Quantos às atitudes negativas, a análise dos dados mostrou a ocorrência delas por conta da heterogeneidade das turmas, em relação ao conhecimento da LI. Com base nas minhas observações etnográficas, percebi que a heterogeneidade das turmas gera uma atmosfera de desmotivação, não só para aqueles com um nível menor de conhecimento da LI, mas também para aqueles com um nível mais avançado. Verifiquei, por exemplo, que aprendizes do nível intermediário e avançado, quando na sala com alunos do nível básico, permaneciam na sala fazendo outras coisas, que nada tinham a ver com a aula. Por isso entendo a necessidade de se criarem mecanismos de nivelamento, numa sessão de seleção, antes do início de cada semestre, para a formação de turmas mais homogêneas. Dessa forma, todos poderão participar igualmente em nível de conhecimento, sem o receio de serem rechaçados, e, assim, a homogeneidade dos grupos, num cenário onde o conhecimento da LI esteja devidamente balizado, poderá favorecer uma atmosfera de motivação e, conseqüentemente, de atitude positiva frente à aprendizagem da LI.

No tocante à questão da 'batalha por *score*', no cenário atual do BIS, isso também tem gerado um quadro de insatisfação muito intenso por parte dos alunos, o que é externado cotidianamente. Talvez, por trás da questão do *score* exista a intenção de formar profissionais mais bem preparados teoricamente. Ainda que esta seja a intenção, é válido junto ao corpo discente uma reflexão nesse sentido, ou eliminando definitivamente esse mecanismo de pontuação ou mostrando ao corpo discente que tal mecanismo, apesar de gerar

competitividade, está intimamente relacionado ao intuito de fazer com que aprendizes busquem conhecimento, para a consolidação de uma formação mais sólida, se isso, de fato, procede.

Também acrescento a necessidade de discussão e reflexão entre os corpos docente, discente e a direção do Centro de Ciências da Saúde em torno da questão da pressão imposta para aprender inglês e da metodologia de ensino/aprendizagem. A seguir, está quadro geral com os fatores geradores de atitudes negativas e sugestões para extingui-las, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa:

**Quadro 9: fatores causadores de atitudes negativas e sugestões para extingui-las.**

FATORES CAUSADORES DE ATITUDES NEGATIVAS	O QUE PODE SER FEITO NO SENTIDO DE EXTINGUIR AS ATITUDES NEGATIVAS
1. Heterogeneidade das turmas	Sessão de nivelamento antes do início do semestre letivo ( <i>Placement Test</i> ).
2. Carga horária ínfima	Aumentar a carga horária para no mínimo 2 (duas) horas semanais e presenciais.
3. Pouco domínio da língua inglesa	Ofertar número maior de atividades extensionistas que visem ao aprimoramento das quatro habilidades em língua inglesa.
4. 'Batalha' por <i>score</i>	Excluir o sistema de <i>score</i> .
5. Pressão para aprender a língua inglesa	Reflexão junto aos corpos docente e discente visando a desconstruir tal visão, mostrando a relevância desse idioma, o qual pode ser aprendido numa atmosfera de prazer, de harmonia para o bem comum.
6. Metodologia de ensino e aprendizagem	Reflexão junto aos corpos docente e discente. Adoção de metodologias dialógicas e inclusivas, numa perspectiva da pedagogia crítica, que atendam às necessidades dos aprendizes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto às atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras, entendo que qualquer tipo de imitação desprovida de uma

criticidade sinaliza uma atitude de menosprezo com quem somos, de onde somos e uma suposta alienação. Esta é uma relação construída para colonizar a mente dos falantes não nativos, no sentido de corroborar a construção de uma visão de superioridade linguística dos nativos. (JENKINS, 2007). Desse modo, acredito que as atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras são também resultado de investidas ideológicas que operam através de diferentes fatores, como o livro didático, o professor, para convencer o aprendiz a ter tal atitude.

As investidas ideológicas, as quais faço referência, muitas vezes, propositadamente, se imbricam em informações fabulosamente construídas, com vistas a manipular, ao invés de esclarecer, levando os alunos a se sentirem diminuídos em suas autoestimas. (RAJAGOPALAN, 2003). Nesse sentido, Rajagopalan (2012) observa que a ideologia impede a capacidade de discernir e perceber o sentido real das coisas, fazendo as pessoas observarem as questões apenas em suas superficialidades, construídas a partir de uma determinada visão de mundo.

À luz da Linguística Aplicada, Rajagopalan (2003) comenta sobre as metas do ensino de língua estrangeira, cuja ideologia é alicerçada em princípios em favor de um falante ideal, incentivando aprendizes a buscarem a competência perfeita, entendida como o suposto domínio que o falante nativo tem da sua língua. Isso trouxe consequências para o ensino de LE, já que falar como um nativo é algo *non sense* e inatingível e, por isso mesmo, Rajagopalan (2003) lembra a respeito das muitas tentativas de melhorar a autenticidade do material didático, visando ao encurtamento da distância entre o objetivo desejado e o resultado de fato. Esse autor fala ainda em “recados ideológicos subliminares”, os quais podem se imbricar em lições para o ensino de inglês e vê essa questão como preocupante, já que o livro didático acaba sendo produzido com fins ideológicos e, assim, influencia de maneira sutil a forma de pensar dos aprendizes. Nesse sentido é que ainda impera um viés colonial de

aprendizagem de línguas e, por isso, defendo a descolonização da língua inglesa como também propõe Kumaravadivelu (2005, 2012), quando alerta que se uma língua pode ser produto do colonialismo, ela também pode ser descolonizada, se há um interesse coletivo.

E para descolonizar o conhecimento é preciso abandonar abordagens que privilegiem exageradamente as culturas hegemônicas o que, conseqüentemente, pode contribuir para a desconstrução de noções equivocadas de superioridade entre povos. (ANJOS, 2017).

O conhecimento se descoloniza quando docentes críticos e politizados se engajam na desconstrução da visão eurocêntrica e etnocêntrica de mundo. Isso tem, há anos, minimizado e colocado em posição de inferioridade povos e culturas, ao impor hábitos e costumes das culturas hegemônicas como superiores e avançadas. Assim, o colonialismo também se deu na esfera epistemológica, alicerçando uma relação desigual de saber-poder que resultou na supressão de diversas formas idiossincráticas de muitos povos colonizados - o epistemicídio-, com o intuito de homogeneizar o mundo, pavimentando o caminho para a subalternidade. (SOUSA SANTOS, MENDES 2009).

Nessa linha de pensamento, a análise dos instrumentos de coleta de dados apontou a ocorrência das atitudes de supervalorização somente no questionário, quando apenas 18% deles sinalizaram concordar com a superioridade do inglês em relação à língua portuguesa, 14% supervalorizam o falante nativo, ao achar que devemos imitá-lo e 5% acham que devemos escolher o acento das culturas hegemônicas. Verificar a baixa incidência das atitudes de supervalorização me trouxe certa tranquilidade e alegria. No entanto, destaco que muitos dos aprendizes revelaram ter essa atitude até o semestre anterior a esta pesquisa, revelando que as novas aulas de língua inglesa, as quais possibilitaram uma reflexão em torno do *status* do inglês como língua franca, fizeram com que eles mudassem de atitude.



Antes de finalizar esta reflexão, informo, também, que ao retomar as oito perguntas de pesquisa, que orientaram este estudo, fica perceptível que elas foram contempladas. De início, a **pergunta de pesquisa 1, sobre como as atitudes influenciam o processo de aprendizagem**, possibilitou respostas<sup>35</sup> que apontaram que as atitudes positivas exerciam influência na aprendizagem, pois orientados e motivados, os aprendizes se envolveram no processo de aprendizagem. Quanto à influência das atitudes negativas, ancoradas na desmotivação, os dados<sup>36</sup> evidenciaram que tais atitudes impediam o engajamento dos aprendizes no processo de aprendizagem. A desmotivação dos aprendizes estava, assim, ancorada em fatores como a metodologia inadequada e o pouco domínio da língua inglesa.

Já a **pergunta de pesquisa 2, sobre quais fatores geram atitudes no contexto da sala de aula de língua inglesa da UFRB**, reitero que nos dados emergiram orientação, motivação, desmotivação e a este último outros seis fatores estavam relacionados, tais como a carga horária ínfima, a metodologia, a heterogeneidade das turmas, o pouco domínio da língua inglesa, a batalha pelo *score* e a pressão para aprender inglês, o que, desse modo, responde ao questionamento 2.

Na **pergunta 3, sobre como a motivação e a desmotivação se relacionam com as atitudes**, ficou explícito também que aprendizes motivados, quer seja pela metodologia utilizada em sala de aula ou pelas orientações instrumental e/ou integrativa, apresentam uma atitude positiva em relação à aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, aprendizes desmotivados, por causa dos seis fatores discutidos nesta tese, desenvolveram atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, contemplando, desse modo, o questionado na pergunta 3.

---

<sup>35</sup> Verificar gráfico 22 sobre as orientações, na página 157.

<sup>36</sup> Ver registros etnográficos na página 167.

A **pergunta 4, que visava a compreender o que motivava ou desmotivava os aprendizes para aprender inglês**, também foi contemplada, já que os fatores que geram motivação no contexto da sala de aula de língua inglesa na UFRB, tais como a metodologia de ensino/aprendizagem adotada, as orientações instrumental e integrativa, foram satisfatoriamente delineados nesta tese, assim como os seis fatores geradores de desmotivação.

A **pergunta 5 teve como objetivo verificar as atitudes dos aprendizes em relação às variedades da língua inglesa**. As respostas aos questionamentos<sup>37</sup> foram coletadas a partir da audição de diferentes sotaques da língua inglesa e apontaram maior facilidade para comunicação com o falante de sotaque brasileiro. Dentre outras informações<sup>38</sup>, foi possível também verificar a dificuldade para lidar com diferentes sotaques do inglês, através de reações avaliativas que descreveram os sotaques colocados à disposição dos participantes da pesquisa.

A **pergunta de pesquisa 6, sobre a visão dos alunos em relação à língua e à cultura estrangeiras**, trouxe à tona respostas<sup>39</sup> que apontaram, em alguns momentos, atitudes de supervalorização em relação à língua inglesa e ao falante nativo. O que sinaliza, em certa medida, a ocorrência de uma atitude alienante.

Já a **pergunta 7, sobre como as atitudes negativas são geradas na sala de aula de língua inglesa, na UFRB**, possibilitou encontrar dados específicos desse contexto, que geravam desmotivação e, conseqüentemente, atitudes negativas. A pergunta 7 está satisfatoriamente respondida nos três momentos de coleta de dados.

E por fim, a **pergunta de pesquisa 8, sobre como as atitudes positivas podem ser desenvolvidas para, quem sabe, reverter a condição de descrédito do componente língua inglesa na UFRB**. Para tanto, em suma, é preciso

---

<sup>37</sup> Ver questionamentos na página 186.

<sup>38</sup> Verificar os gráficos 23 e 24, respectivamente nas páginas 187 e 188.

<sup>39</sup> Verificar dados sobre isso na página 138.

orientar os aprendizes, fazendo com que eles compreendam as verdadeiras razões que os levam a aprender inglês, para que, assim, a motivação seja acionada e esta possa gerar atitudes positivas. Além disso, é preciso adotar metodologias mais adequadas e condizentes com a realidade dos aprendizes e ampliar a carga horária do componente.

Alinhado a isso, para uma maior confiabilidade dessas informações, procedi ainda à triangulação dos dados, visando a verificar se a ocorrência das atitudes se mantinha inalterada com o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados e em momentos distintos, o que passo a descrever brevemente.

Assim, ao observar a ocorrência das atitudes positivas no questionário, nas anotações de campo e na entrevista, constatei que algumas dessas atitudes ocorreram em proporção equivalente. Como exemplo disso, constatei que as atitudes positivas em relação à metodologia adotada em sala de aula foram encontradas nos três instrumentos de coleta de dados<sup>40</sup>. As atitudes positivas com base na orientação instrumental também foram encontradas no questionário<sup>41</sup> e na entrevista<sup>42</sup>. As atitudes positivas com base na orientação integrativa foram encontradas apenas no questionário<sup>43</sup>. Já as atitudes positivas com base nas orientações instrumental e integrativa foram encontradas no questionário<sup>44</sup> e na entrevista<sup>45</sup>. Quanto às atitudes negativas, elas foram detectadas nos três instrumentos de coleta de dados<sup>46</sup>. Sobre as atitudes de supervalorização, foram encontrados dados que apontaram a ocorrência dessa categoria apenas no questionário<sup>47</sup>.

Quanto aos objetivos, ratifico que todos foram alcançados, já que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa foram

---

<sup>40</sup> Verificar as páginas 149, 163, 179.

<sup>41</sup> Verificar resposta à pergunta aberta na página 150.

<sup>42</sup> Verificar depoimento na página 180.

<sup>43</sup> Verificar páginas 151.

<sup>44</sup> Verificar página 152.

<sup>45</sup> Verificar página 180.

<sup>46</sup> Verificar as páginas 142, 166, 184.

<sup>47</sup> Verificar página 137.

devidamente tratadas, em momentos distintos. Assim, as atitudes foram investigadas para verificar se elas tinham uma conotação negativa e se influenciavam a aprendizagem. Desse modo, orientado pelos objetivos, investiguei os fatores geradores das diferentes categorias de atitudes, evidenciando as suas relações de causa e efeito, sinalizando a influência na aprendizagem. Ainda, as razões que levaram os participantes a aprender a língua inglesa foram refletidas neste estudo bem como a compreensão das atitudes desses aprendizes em relação a alguns sotaques da língua inglesa, portanto, contemplando todos os objetivos traçados.

Feitas essas considerações, direciono os últimos parágrafos à conclusão desta reflexão. Assim, destaco que numa perspectiva pessoal, este estudo representou muito para mim, porque nessa trajetória, que também possibilitou crescimento intelectual, a partir das diversas leituras realizadas, consegui ver a validade de algumas teorias, como defende Ribeiro (2006), que as 'atitudes' exercem influência no comportamento e sustentam motivação. Também foi possível discordar de estudiosos sobre o tema atitudes, como fiz, ao verificar que Gardner propôs que 'atitude' seria um elemento da motivação. Desse modo, consegui mostrar a noção da relação de causa e efeito entre motivação e atitude.

Nessa perspectiva, reitero ainda que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) oferta a Língua Inglesa aos Bacharelados Interdisciplinares como componente obrigatório. No entanto, os professores de língua inglesa se deparam com um quadro, como já externado, com grupos de aprendizes com sérios problemas de expressão nesse idioma, revelando atitudes muitas vezes negativas em relação à aprendizagem. Por isso, há um perigo latente de que muitos brasileiros continuem sendo excluídos de diversas ações contemporâneas que ocorrem em língua inglesa, como alguns dos participantes desta pesquisa, os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da UFRB. Desse modo, compreendidas as raízes das atitudes que sinalizam

aversão ou satisfação à aprendizagem da língua inglesa, agora, se fazem necessárias novas atitudes, novos posicionamentos.

Esses posicionamentos aos quais faço referência são, por exemplo, aqueles inspirados na filosofia ecosófica, sugeridos por Scheyerl (2010), que professores educadores devem assumir, como um dos objetivos das aulas de LE, promovendo atividades que fortaleçam a identidade do aprendiz, permitindo em sala de aula que ele assine a sua identidade ao falar e escrever uma LE, favorecendo as suas autonomias e a educação como prática libertadora nos moldes freireanos, e, assim, possibilitando a consolidação de atitudes positivas no contexto da sala de aula de LE.

Por fim, posso dizer que os objetivos deste trabalho acadêmico foram alcançados e acredito ter cumprido o papel social da pesquisa, qual seja o de contribuir para conhecer uma dada realidade, projetando mudanças e alternativas para uma história que vai sendo construída coletivamente. Finalizo, 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, porque como bem destaca Gardner (1985) “um estudo, por mais cuidadoso que tenha sido conduzido, não pode ser dado como concluído”. Que o tema continue sendo explorado, debatido, a fim de se alcançar o patamar tão merecido pelo ensino das LE. São essas as considerações finais de um trabalho acadêmico que pretende legitimar um contexto específico de ensino/aprendizagem e, quem sabe, pavimentar o caminho para estudos vindouros. *GrAtitude!*

## REFERÊNCIAS

- ABIDIN, M. J. Z.; POUR-MOHAMMADI, M.; ALZWARI, H. ELF Students' attitudes towards learning English language: the case of Lybian secondary students. *Asian Social Science*. v. 8, no. 2, p. 119-134, 2012.
- 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. p. 119-132.
- AHMED, S. Attitudes towards English language learning among ELF learners at UMSKAL. *Journal of education and practice*. v. 6, no. 18, p. 6-16, 2015.
- ALENCAR, C. Nem melhores nem piores: apenas brasileiros. In: KUPSTAS, M. *Identidade nacional em debate*. Editora Moderna, 1997. p. 40-57.
- ALLPORT, G. W. The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, G. (Ed.) *Handbook of social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1954, p. 3-56.
- 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. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUNB, 2002, p. 210-215.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANJOS, F. A. "Pra que 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 língua estrangeira. Salvador: UFBA. 2013. 152 f. Dissertação de mestrado. Mestrado em Língua e Cultura. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2013.
- ANJOS, F. A. *Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa*. Cruz das Almas: EdUFRB, 2017.
- ANJOS, F. A.; SIQUEIRA, D. S. P. O ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu bom funcionamento. *Revista Muitas Vozes*, v.1, n. 1, p. 127-149. Paraná: UFPG, 2012.

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

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. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p. 145-174.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 963-106.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Org.). *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.

BAKTHIN. M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, A. M. F. *Finding my own voice and accent*. Disponível em: [www.hltnmag.co.uk/jun08/sart03.rtf](http://www.hltnmag.co.uk/jun08/sart03.rtf). Acesso em: 09/ago/2017, 1995.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *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. p. 147-158.

BARCELLOS, A. M. F. *Finding My Own Voice and Accent*. 2016. Disponível em: <http://www.hltnmag.co.uk/jun08/sart03.rtf>. Acesso em 27/julh/2016.

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

BASTOS, H. M. L. Identidade Cultural e o ensino de línguas modernas no Brasil. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005, p. 31-40.

BORGES NETO, J. História e filosofia da linguística: uma entrevista com José Borges Neto. *ReVEL*. Vol 8, no 14, p. 1-15, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. P. de. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *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: Contribuições 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: Tavistock Publications Ltd., 1973, p. 71-112.

BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P.96-115.

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.

BUN, M. (Re)Construção identitária no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 75-106.

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

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. (Org.). *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. (Org.). *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.



CHAUI, 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. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 123-143.

COGO, A. English as a lingua franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*. Vol. 66/1, p. 97-105, 2012.

COMTE-SPOVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. USA: Cambridge University Press, 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.

DEFOE, D. *Robinson Crusoe*. England: Longman, 5ª ed., 1990.

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

DEMO, P. Educação científica. *Senac*. Rio de Janeiro, v. 36, n. 1. Jan/abr, p. 15-25, 2010.

DEMO, P. Pesquisa Social. *Serviço Social & Realidade*. Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DICIONÁRIO MERRIAM WEBSTER, 2017. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/>. Acesso: 31/jan/2017.

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78, iii, p. 273-284, 1994.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 177-188.

EAGLY, A. H.; CHIKEN, S. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

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

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*. Campinas: Unicamp, 2003. 78 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

FRANKHAM, C.; MACRAE, C. Etnografia. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.) *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2ª ed., 2015, p. 69-78.

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

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. C. G. (Org.). *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. p. 20-30, 2010.

FRIEDRICH, P. English in Argentina: attitudes of MBA students. *World Englishes*, vol. 19, no. 2, p. 173-184, 2007.

FRIEDRICH, P. English in Brazil: functions and attitude. *World Englishes*, vol. 19, no. 2, p. 215-223, 2000.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.) *Pesquisa Educacional – quantidade/qualidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-82.

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.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning* 43:2, p. 157-194, 1993.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEIGER, P. (Org.). *Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GHAZVINI, S. D.; KHAJEHPOUR, M. Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 15, p. 1209-1213, 2011.

GILES, H.; BILLINGS, C. A. Assessing language attitudes: speaker evaluation studies. In: DAVIES, Alan et al (Ed). *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.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 107-112.

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 English Company (UK) Ltda, 2004.

GREENE, J.; KREIDER, H.; MAYER, E. Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.) *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 331-345.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação*

*do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 37-57.

HALL, E. T. *Beyond culture*. New York: Doubleday, 1989.

HALL, S. *The question of cultural identity*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, 1992.

HAMILTON, M. Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Curriculum Studies*, vol. 7, n. 3, p. 429-444, 1999.

HOLLY, M. L.; ALTRICHTER, H. Diários de Pesquisa. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 79-89.

HOSSEINI, S.B.; POURMANDNIA, D. Language learners' attitudes and beliefs: brief review of the related literature and frameworks. In: *International Journal on new trends and education and their implications*, vol. 4, no. 4, p. 63-74, 2013.

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. (Org.) *Pesquisas em linguística aplicada*. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Unesp, 2004, p. 31-54.

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

JENKINS, J. The spread of EIL: a testing time for testers. *ELT journal*, vol. 60/1, p. 42-50, 2006.

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, p. 200-207, 2009.

JONES, K. A prática de métodos quantitativos. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.) *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 263-277.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

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

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, edição de 1996.

KARAHAM, F. Language attitudes of Turkish students toward the English language and its usage in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, vol. 7, p.73-87, 2007.

KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate pedagogy. *ELT journal*, vol 5, July, Oxford University Press, p. 199-212, 1996.

KRAMSCH, C. Language, culture, and voice in the teaching of English as a Foreign Language. *novELTy*, vol. 8, Number 1. pp 4-21. 2003.

KROEBER. A. L.; KLUCKHOHN, C. *Culture: a critical review and definitions*. USA: Cambridge University Press, 1952.

KUMARAVADIVELU. B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. *et alii, Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 25-37.

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

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York: Routledge, 2012.

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.

LAI, E. R. *Motivation: a literature review*. Pearson, 2011. Disponível em: [http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation\\_Review\\_final.pdf](http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf). Acesso em: 04/ago/2017.

LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUMF, S. Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), p. 44-51, 1960.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

- 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. (Org.). *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: Kaygangue, 2006, p. 10-25.
- LEFFA, Vilson J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. São Paulo: *Claritas*, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007.
- LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente 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.
- LEFFA, V. Identidade e aprendizagem e línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação do professor de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2012. p. 51-81.
- LEWIN, C. Compreensão e descrição de dados quantitativos. *In*: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 287-299.
- LIMA, D. C. de. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In*: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-190.
- LIMA, J. R. Correção de pronúncia e da identidade do aluno de letras. *In*: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 69-78.
- 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. *Asian EFL Journal*, vol. 9(1), 126-146. 2007.

MACKENZIE, R. M. *The social psychology of English as a global language. Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. United Kingdom: Northumbria University, 2010.

MACNAMARA, J. Attitudes and learning a second language. In: SHUY, R. W.; FASOLD, R. W. (Org.). *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1973. p. 36-40.

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

MARCHESI, A. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MAECHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) *Desenvolvimento tecnológico e motivação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*, vol. 3, 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 129-146.

MATSUDA, A. The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, vol. 21, no. 3, p. 436-440, 2003.

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

MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MIDANS, S. Across cultures, English is the word. *The New York Times*, April, 2007. Disp. em: [http://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englede.1.5198685.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englede.1.5198685.html?_r=0) Acesso em: 11/jul./2016.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

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, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteiras: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, p. 230-340, 2008.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo- novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37- 62.

MOTTA. F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. B. *A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações*. Rev. adm. Contemp, vol. 5, número especial, Curitiba, p. 59-79, 2001.

NICHOLSON, S. J. Influencing motivations in the foreign language classroom. *Journal of International Education Research*, v. 9, n. 3, p. 277-286, 2013.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. *Ensino/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, p. 67-78.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. São Paulo: 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, p. 108-122, 2007.

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. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005a, p. 135-153.

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.

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.



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

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (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. (Ed.) *The social politics of English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y.; Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 43-64.

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*, Oxford University Press, v. 58, n. 2, April, p. 111-117, 2004.

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. (Org.). *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.

RAMOS, E. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 53-58.

RIBAS, F. C. A motivação do professor de inglês em contexto de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação do professor de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, 2012. p. 183-206.

- RIBEIRO, M.M. 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.
- RICHARDS, J. C. *Peer observation*. 2016. Disp. em: [www.professorjackrichards.com](http://www.professorjackrichards.com). Acesso em: 31/10/2016.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.
- RITZER, G. *The macdonaldization of society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.
- ROJO. R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica - privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, edição de 1997.
- 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 Entretexos*, v.8, p. 150-160, 2008.
- SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SANTOS FILHO, J. C. (Org.). *Pesquisa Educacional – quantidade/qualidade*. São 8ª ed. Paulo: Cortez, 2013.
- SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 125-139.
- SCHEYERL, D. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 65-74.

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.

SCHMITZ, J. R. Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: reflexões sobre o inglês na atualidade. *In: Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 8, n. 1, p. 333-365, 2016.

SCHWARZ, N. BOHNER, G. The Construction of Attitudes. *In: A. Tesser & N. Schwarz (Eds.) Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology)*, Oxford, UK: Blackwell, 2001, p. 436-457.

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

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

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

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

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

SEWELL, A. English as a lingua franca: ontology and ideology. *In: ELT Journal*. vol. 67/1, p. 3-8, 2012.

SHIN, H. Rethinking TESOL from a SOL's perspective: indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, p. 147-167, 2006.

SIMING, I. A.; ANTHONY, E. M.; CHANNA, M. A.; CHANDIO, A. A.; LASHARI, A. A.; AL-MAMARY, Y. H. Motivation towards learning English as second language among science undergraduates' Pakistan: a case study of QUEST Pakistan. *Medwell Journals*, n. 10, v. 6, p. 718-722, 2015.

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, p. 66-92, 2010.

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

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

STEGMANN, S. *Motivation and Attitudes towards Second Language Learning At Primary Schools; A Comparison Of Teaching Programmes Communicatie*, 2013. Tese (MA Thesis Engelse Taalen Cultuur: Educatie en Communicatie), 2013.

SUMMERS, D. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Edinburgh Gate: Pearson Education, 5th edition, 2006.

SUTTON, W. Going global. *In: Speak up*, vol 18, no. 226, p. 17-19, 2006.

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, p. 91-116, 2002.

TITCHEN, A.; HOBSON, D. Compreensão da fenomenologia mediante perspectivas inversas. *In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 170-182.

TSUDA, S. Attitudes toward English Language Learning in Higher Education in Japan (2): raising awareness of the notion of global English. *Intercultural Communication Studies*. XII-3, p. 61-75, 2003.

YU, Y. *Attitudes of learners toward English: a case of chinese college studentes*. Ohio: Universidade Estadual de Ohio, 2010. Tese de doutorado, 195 f. Universidade Estadual de Ohio, 2010.

YEE, M.; YOUNG, C. Macao students' attitudes toward English: a post-1999 survey. *World Englishes*. v. 25, n. 3, p. 479-490, 2006.

VAEZI, Z. Language learning motivation among Iranian undergraduate students. *Iranian Journal of Languages Studies*. v.3, p. 79-104, 2009.

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

WALTER, E. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge University Press, 3rd ed., 2006.

WOLCOT, H. F. Ethnographic research in education. *In: JAEGER, R. M. (Ed.)*

*Complementary methods for research in education*. Aera, 1988. p. 187-211.

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, p. 6-23.

*ANEXOS*

## QUESTIONÁRIO

**Pesquisa - QUALI-QUANTI**  
**Instrumento – QUESTIONÁRIO**

Prezado estudante, estou<sup>48</sup> iniciando uma pesquisa nos moldes qualitativo e quantitativo. Veja a possibilidade de responder a este questionário, cujos dados contribuirão para uma melhor compreensão da visão que um grupo de estudantes brasileiros tem da aprendizagem da língua inglesa.

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Semestre:** \_\_\_\_\_

**Parte 1**

**Pergunta 1: Você gosta da língua inglesa?**

- ( ) Sim.  
 ( ) Não.  
 ( ) Nunca pensei sobre isso.

**Pergunta 2: Como acontece o seu contato com a língua inglesa?**

- ( ) Universidade ( ) TV paga ( ) Internet ( ) Lendo artigos  
 ( ) Curso de línguas ( ) Filmes ( ) Vídeo games ( ) Viajando

**Pergunta 3: O que você acha da língua inglesa?**

- ( ) Acho uma língua interessante.  
 ( ) Acho mais bonita que a língua portuguesa.  
 ( ) Prefiro a minha língua.  
 ( ) Não gosto muito de inglês.  
 ( ) Não tenho nenhuma opinião a respeito.  
 ( ) Outro \_\_\_\_\_.

**Pergunta 4: Para você, aprender inglês...**

- ( ) É algo prazeroso.  
 ( ) É símbolo de *status*.  
 ( ) É desconfortável.  
 ( ) É improdutivo.  
 ( ) É terrível.

<sup>48</sup>Flávio Almeida dos Anjos, professor de língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestre em Língua e Cultura (UFBA). Doutorando em Língua e Cultura (UFBA).



**Pergunta 5: Você acha importante aprender inglês nos tempos atuais?**

- Não.
- Depende.
- Sim.

**Pergunta 6: Porque você considera relevante aprender inglês atualmente?**

- Para ler.
- Para ter acesso a outras culturas.
- Para viajar.
- Para adquirir conhecimento.
- Para fazer amigos pelo mundo.
- Para conseguir empregos melhores.
- Não acho relevante.

**Pergunta 7: O que lhe motiva aprender inglês?**

- Saber que posso tirar boas notas.
- Saber que posso conhecer outras pessoas.
- Saber que posso agradecer meus pais, professores.
- Pensar que posso ter um emprego melhor.

**Pergunta 8: O que você achava das suas aulas de inglês na Universidade no semestre passado?**

- Excelentes.
- Interessantes.
- Regulares.
- Entediantes.
- Não gosto.

**Pergunta 9: O que você acha das suas aulas de inglês na Universidade hoje?**

- Excelentes.
- Interessantes.
- Regulares.
- Entediantes.
- Não gosto.

**Pergunta 10: O que você acha da seguinte frase: “Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos”?**

Concordo.

Discordo.

**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?**

Concordo.

Discordo.

Não sei.

**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?**

São superiores a mim.

São pessoas com identidades diferentes da minha, mas não são superiores a mim.

Nunca pensei sobre isso.

**Pergunta 13: Quanto ao aprendizado da língua inglesa, você acha que...**

Devemos falar igual a um nativo da língua inglesa.

Devemos nos preocupar com a comunicação.

**Pergunta 14: Para você, um estudante qualquer da língua inglesa...**

Deve sempre tentar imitar o falante nativo.

Deve escolher o acento das culturas hegemônicas.

Deve manter a sua identidade de falante brasileiro.

**Parte 2**

**Pergunta 15: Você se sente motivado para aprender inglês na Universidade?**

**Sim? Não? Por quê?**

---

---

---

---

---

**Pergunta 16: Como você se sente ao ver outras pessoas falando inglês?**

---

---

---

---

---

**Pergunta 17: A maneira como o professor leciona, motiva o aluno a aprender inglês? Sim? Não? Por quê?**

---

---

---

---

---

**Pergunta 18: Para que você quer aprender inglês?**

---

---

---

---

---

**Pergunta 19: Você acha que os filmes, roupas e músicas internacionais são melhores que as nacionais? Comente.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Pergunta 20: O inglês é uma língua difícil de aprender? Por quê?**

---

---

---

---

## ALGUMAS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

### **Pergunta 15: Você se sente motivado para aprender inglês na Universidade?**

#### **Sim? Não? Por quê?**

1. Sim. Foi o único lugar onde tive real interesse em aprender a língua, porque foi quando se tornou real a possibilidade de viajar para outra nação através do CSF.
2. SIM. AS AULAS TORNARAM-SE INTERESSANTES E DINÂMICAS.
3. Apesar de considerar importante o aprendizado da língua inglesa no meio acadêmico, até o terceiro semestre não tivemos como estabelecer intimidade com a língua visto que as aulas não eram produtivas nem pra quem já tem uma base de inglês nem pra quem não sabe nada.
4. Depende muito do professor e da metodologia aplicada por ele na sala de aula. Nos semestres anteriores não me sentia motivada, não existiam dinâmicas nas aulas, nós tínhamos que aprender em grupos, ou seja, nossos colegas nos davam aula; assistir aula era cansativo e chato. Neste semestre me sinto motivada, as aulas são dinâmicas e mesmo eu não tendo um vocabulário tão rico quanto o dos meus colegas, que tem domínio do inglês, não me sinto excluída na sala; busco sempre responde as atividades mesmo tendo que buscar palavra por palavra no dicionário. Acredito que quando o professor acredita no que faz e faz porque gosta, os alunos refletem isso demonstrando interesse em aprender.
5. \_Sim\_ Porque apesar de hoje ser uma disciplina de caráter obrigatório, sinto-me confortável, não pressionada pelo professor e ao mesmo tempo animada para avançar nos conhecimentos.
6. Sim, principalmente pela necessidade de acessar material didático científico escrito nessa língua. Também pra poder conversar ou ao menos entender outras pessoas que falem nesse idioma.

### **Pergunta 16: Como você se sente ao ver outras pessoas falando inglês?**

1. Normalmente indiferente, mas às vezes sinto-me interesse em aprender a língua para conseguir me comunicar e ampliar minha visão de mundo e cultura.
2. CONFESSO QUE COM UM POUCO DE INVEJA, QUERIA MUITO PODER FALAR INGLÊS.
3. Um pouco envergonhada por não ter tanto domínio da língua, porém me esforço ao máximo para entender o que está sendo dito.
4. Me sinto atrasada e de certa forma com menos oportunidade e acesso a informações e outras coisas.
5. \_Cada vez mais desafiada a chegar em níveis mais altos de domínio da língua  
Ao mesmo tempo que sinto uma certa inveja, me sinto também motivado e tenho a convicção que é possível.
6. Sinto que preciso melhorar e me aperfeiçoar mais com a língua.

### **Pergunta 17: A maneira como o professor leciona, motiva a aprender inglês?**

#### **Sim? Não? Por que?**

1. SIM (2)

2. Sim. A forma como o professor leciona ajuda no grau de compreensão e interesse do estudante. Um assunto pode se tornar maçante ou interessantíssimo dependendo de como é ensinado.
3. SIM. A DINÂMICA DA AULA É MUITO , ATÉ POR SER EM PERÍODO CURTO DE TEMPO E TER UM RITMO ACELERADO FAZ COM QUE O ALUNO MANTENHA O FOCO DURANTE TODA A AULA
4. A partir do início desse semestre senti uma melhora no meu aprendizado e no dos colegas e me sinto mais à vontade para treinar minha comunicação. Gosto da didática do professor.
5. Com certeza, a metodologia feita pelo professor refleti positivamente ou negativamente no interesse do aluno por tal disciplina. Às vezes não gostamos/sabemos do assunto, mas pelo simples fato do professor ser um incentivador em sala de aula o aluno se interessa e busca aprender.
6. Sim. Porque é de forma leve, descontraída, em etapas, e que respeita o fato de haver diferentes níveis de conhecimento sobre a língua inglesa na turma.
7. Sim. Pois põe o aluno em contato direto e em tempo real com o diálogo. Além disso as rápidas atividades ministradas em sala contribuem muito para a fixação do conteúdo.
8. Sim, pois o professor é muito didático, mas a universidade não colabora com a quantidade reduzida de hora/aula.

**Pergunta 19: Você acha que os filmes, roupas e músicas internacionais são melhores que as nacionais? Comente.**

1. Não sou a favor de ideais deterministas de qualificação cultural. Tenho maior apreço pelo que é produzido no nordeste, principalmente no sertão baiano, mas utilizo e recomendo os mais diversos bens de diferentes origens (Nas condições políticas e financeiras atuais tenho me atido aos provindos da China, principalmente. Pois os valores são mais justos em relação ao meu poderio econômico).
2. NÃO. SÃO CULTURAS E ESTILOS TOTALMENTE DIFERENTES, NEM FAÇO COMPARAÇÕES ENTRE ESTES ELEMENTOS CULTURAIS
3. Creio que cada cultura tem suas particularidades e gosto tanto da internacional quanto da brasileira. Nenhuma é superior a outra e ambas, se somadas ao indivíduo, só tendem a acrescentar em sua vida.
4. Não mesmo, cada um reflete a sua cultura, o seu povo e os seus interesses. Não tem como comparar diferentes culturas e apontar o melhor. Eu amo o meu Brasil, sobretudo minha região e o meu estado.
5. Não. Acho que cada um tem seu grau de importância a depender da sua finalidade e gostos pessoais
6. Filmes, talvez sim, mas não todos, por causa dos grandes investimentos que são feitos. Roupas e músicas, assim como aqui, tem de todas as categorias.
7. Não. Acredito que cada povo tem a sua cultura e seu valor. E amo o meu país, as minhas raízes e minha cultura. Porém na subestimo outras culturas, apenas respeito.

## ANOTAÇÕES DE CAMPO



Pesquisa Etnográfica  
 Fielmente

14/06/16

Aula 5

Este relato registra a minha impressão, obtida a partir da observação de um grupo de 34 alunos, matriculados na disciplina na laboratório de língua Inglês II.

Hoje a aula tem como temática "Health and Health problems". Os alunos estão em círculo. Conduzo a aula em inglês. Inicio a aula solicitando que eles observem o slide e discutam o que vêem. Uma das alunas discute as imagens. Então pergunto do que provavelmente será a aula de hoje. Um deles diz: "sobre saúde". Eu digo que sim. Vou passando os slides, comentando, interagindo com o grupo. Pergunto-lhe: "what is health?" Um deles diz "é bem estar". Digo que concordo. Mas quero mais. Alguns deles vão dando contribuições.

Digo-lhes que saúde é o nível de eficiência funcional e metabólica de um organismo vivo. Ainda acrescento que saúde é um estado de bem estar físico, social e mental. Um dos alunos, falando em português diz que essa definição é da OMS e que traz contradições. Ele dá explicações sobre isso, pela de resistência à saúde. todos ouvem atentamente. Não noto nenhum tipo de brincadeira ou distração por parte desse grupo. Mantém-se bastante focado na aprendizagem de LI quando venho atencioso participando do grupo.

Proseguí a aula explicando o conceito de bem estar social, físico e mental, interagindo sempre com o grupo.

Depois perguntei a eles o que se deve fazer para se ter saúde. Um deles diz que comer bem, sair com os amigos. Digo que concordo e acrescento outras coisas. O grupo permanece atento à troca de informações.

Pesquisa Etnográfica  
Feldnotes

21/06/16

Sub (9)

Início a aula com a terminologia do laboratório de língua inglesa. É às 16 horas. O grupo se acomodou no fundo da sala. Eu posiciono na lateral. Cumprimentos e termino com gentilmente frases "Good afternoon", "How are you today?"

Especifico-lhes que choromani es duplas por ordem alfabética para cumprir a atividade de expressão oral. Trata-se de uma atividade avaliativa, com diálogos diversos sobre a temática saúde, problemas de saúde. Digo-lhes que avaliarei a pronúncia e a performance. Eles concordam. Comentam entre si.

Início as apresentações com a primeira dupla que se saiu muito bem, tanto na pronúncia quanto na performance em falar sobre problemas de saúde no corpo.

No entanto, a segunda dupla não se saiu muito bem na pronúncia. Parece não ter compreensão no diálogo. Tenho a impressão que não se prepararam.

Nota que o grupo assiste atentamente às apresentações. Eles aplaudem, comentam, brincam. Um deles diz: "é a hora vai...". Com esse grupo notei um alto grau de descontentamento, mas também seriedade frente a atividade proposta.

Também notei que a metodologia usada funciona bem com esse grupo, ao dar ao grupo mais autonomia e possibilidade de usar a língua em situações comunicativas. Notei um alto grau de motivação por parte desse grupo para realizar a atividade proposta, com resultados bastante positivos.

Presigo chamando os duplas para apresentações. A atenção por parte desse grupo permanece até o final das apresentações.

Pesquisa Etnográfica

05/07/16

Folhetos

Aula (13)

Inicio a aula com o grupo 1, do laboratório de língua Inglês II às 16 horas e 5 minutos, com apenas 6 alunos na sala de aula. Inicio dando algumas explicações do calendário. Prometi explicando os conceitos de saúde e dicas de como obter saúde, usou, para tanto, a língua inglesa. O grupo está atento. Por poucos foram chamados mais alunos, chegando a um total de 8. Lembro-me que disse que o conceito de saúde para alguns é controverso. Uma das alunas disse que o bom é desconstruir os conceitos. Disse que sim, mas que também é bom apontar uma contradição.

Depois, dei-lhes a primeira atividade "How to have a good health". Solicitei que fizessem em dupla. O grupo conseguiu de bom a atividade. Percebi que eles consultavam o dicionário no celular, pareciam engajados na atividade. Vi as duplas comentando sobre as questões da atividade. Uma delas me perguntou sobre a questão 2. Respondi como deveria ficar. Juntos eles usaram o celular para traduzir o texto da atividade. Todos estavam respondendo atentamente à atividade.

Eles prosseguiram realizando a atividade, conversando entre si sobre o texto. Uma das alunas mexia no celular pouco, parecia ter algo.

A dupla de meninas próxima de mim, pareciam se preocupar com a atividade. Elas consultavam o celular. Ouvia elas traduzindo e comentando.

Percebi que a atividade de leitura contextualizada com esse grupo funcionou bem. Percebi à conclusão da atividade, solicitando que algumas duplas resumissem os parágrafos. Eles fizeram. Por fim, corrigi a atividade com pontuação em português. Notei no grupo atenção e dedicação à atividade por

Pesquisa Etnográfica  
FIELDNOTES

12/07/16

Aula (13)

Relato de observação com a turma 2, do laboratório de Língua Inglesa III. Também com esse grupo, iniciei explicando o conceito de texto e leitura. Fociei nas estratégias de leitura como ferramentas relevantes para a interpretação de textos em LE. Dei as definições das estratégias de leitura: SKIMMING, SCANNING e False Knowledge. Eles pediram atenção à medida em que eu falava inglês, dando as explicações, em também as traduções, pois sobiu de dificuldades de alguns deles em compreender explicitamente em língua inglesa. Uma das alunas no fim da aula perguntou-me sobre o False Knowledge, diz nunca ter ouvido falar sobre.

Dei-lhes a atividade com o texto para leitura. Notei que os duplas estavam lendo o texto, com a temática parecida. Vi que uma das duplas usava o dicionário. Uma outra parecia usar o celular para traduzir.

Vi um outro aluno com aparente desinteresse, mas estava realizando a atividade proposta, porém no celular. Parece disperso mas estava dando atenção à atividade. Fui por alguns instantes de observá-lo, por quando voltar a observá-lo ele ainda não estava respondendo a atividade. A outra aluna que fazia dupla com ele, havia saído da sala. Passou um cinco minutos fora. Voltou, parecia também não se interessar pela atividade. Notei um aparente desano com o processo de aprendizagem de língua inglesa por parte desses dois alunos.

Iniciei a correção da atividade. Solicitei que algumas duplas permitissem as paráfrases. Permiti também que eles permitissem em português. Assim eles fizeram. Eles se sentiram mais confortáveis.

Pesquisa Etnográfica

19/09/16

FIELDNOTES

Aula 18

Inicio a aula com a turma 8, do laboratório de Língua Inglesa III, às 12 horas. Comecei falando (falando em inglês), sobre a importância de se aprender inglês, o que já havia tratado na aula anterior. Notei que algumas meninas, no fundo da sala usavam o celular e conversavam. Num segundo momento, propus uma dinâmica: entreguei ao grupo alguns cartões, onde havia frases em inglês. Solicitei que lessem e depois comentassem a gramática. Os cartões estavam fixos do tipo "English is more beautiful / superior than other languages", "Grammar is the most important part of learning English" e "English is important for the development of a country". As opiniões emitidas foram, não em alguns casos, uma atitude negativa em relação à aprendizagem do inglês na escola regular. Uma delas chegou a falar que o professor de inglês que ela teve, mesmo na escola particular, não motivava, ensinava o curso todo com frequência, o que para ela impossibilitou-lhe de avançar na aprendizagem dessa língua. Ela mencionou ainda ter muita dificuldade hoje nas aulas na Universidade, atribuindo isso ao fato de não ter tido uma boa base. Um outro aluno mencionou a importância de ter bons professores para mediar o processo, mas que é fundamental ter uma motivação pessoal interna, que parte do aprendiz. As outras opiniões possibilitaram uma boa reflexão sobre o que aquele grupo de aprendizes pensa sobre a língua inglesa. De um modo geral, percebi que o grupo apresentou posicionamentos favoráveis à aprendizagem da língua inglesa naquele contexto. A respeito disso, um dos alunos que estava com o cartão "English is important

Pesquisa Etnográfica

19/04/16

FIELNOTES

Atividade (10)

Inicio a aula com a turma 1, do laboratório de Língua Inglesa II às 15 horas. Estavam na sala 28 alunos. Inicio explicitando, em língua inglesa, a temática do dia "greeting people around the world". Dei-lhes dez minutos básicos de "greetings". Depois falei sobre expressões e situações formais e informais, que falantes de língua inglesa usam. Mostrei-lhes um vídeo em que Obama ao entrar num avião oficial agradece de cumprimentos um oficial, mas logo volta e o cumprimenta. Notei que eles assistiram atentamente. Dei alguns outros exemplos de situações informais. Perguntei-lhes se eles entenderam e que eu disse. Alguns poucos levantaram as mãos sinalizando não haver entendido. Uma das alunas disse se podia traduzida por nós entender. Disse-lhe que aos poucos eu iria traduzindo. Assim, a medida que eu ia falando em inglês eu ia traduzindo. Notei mais uma vez que grupo parecia atencioso no que eu dizia.

Em outro momento solicitei que eles ficassem em pé para uma dinâmica. Assim fizeram. Entreguei-lhes alguns cartões com perguntas e respostas incompletas. Eles deviam anotar perguntas e respostas e completar as sentenças. Percebi que eles gostaram muito da atividade; eles se movimentaram pela sala, buscando e pedindo a atividade apropriada.

Depois, dei-lhe uma lista de conversações básicas para praticarmos a resposta oral. Utilizamos a técnica de 11 de repetições sistemáticas. O grupo correspondeu bem à metodologia. Solicitei que dois deles vissem no quilo e fizessem a performance do diálogo. Dois deles realizaram bem a tarefa. Senti que eles estavam motivados, por conta da participação máxima deles. Além disso, a atmosfera informal permitiu momentos de descontração, por que

Pesquisa Etnográfica  
 FIELDNOTES

17/10/16

Auto (23)

Hoje, refizto brevemente as minhas impressões sobre o grupo do laboratório de língua inglesa III. Fui lá a aula com 24 alunos. A temática de hoje é "Who are we?". Comecei mostrando a eles uma "Word Cloud". Solicitei que eles dissessem do que usamos tratar. Alguns deles leram e disseram qual seria sobre qualidades. Lá no fundo de sala uma aluna grita: "é adjetivo". Eu respondi que sim. Mostrei-lhes alguns slides, sobre o uso dos adjetivos.

Notei especialmente logo que a turma inicialmente está desmotivada. Não acho que seja desmotivada. Hoje, mais cedo houve uma assembleia dos estudantes e eles estão com discussões acerca de uma família que, acredito que irá ter influência.

Hoje mostrando alguns exemplos de uso de adjetivos em inglês. Depois solicitei que eles falassem de si, das suas qualidades e defeitos.

Eles participam. Notei uma atitude positiva para a realização de atividades orais. Eles não se discutem e parecem muito envolvidos no processo de aprendizagem. Percebo que estão motivados para realizar o que solicitei.

Em outro momento solicitei que eles fossem uma atividade de associação de palavras com os adjetivos. Como o tempo é curto e isso é sempre algo que nos incomoda muito, logo terminei, obtendo resultados satisfatórios.

Tanto

## **DOCUMENTOS IMPORTANTES**



À

Ilma. Sra. Profa. Dra. MICHELE DANTAS SOARES  
 Presidente do Colegiado do Centro de Ciências da Saúde da  
 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.  
 Avenida Carlos Amaral, 1015, Cajueiro.  
 Santo Antônio de Jesus - Bahia

Santo Antônio de Jesus, 09 de junho de 2016.

Senhora Professora,

Cumprimento-a inicialmente. Sou professor de língua Inglesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, atualmente lecionando o componente mencionado, neste Centro e por meio desta gostaria de solicitar uma CARTA DE ACEITE, do projeto de pesquisa que pretendo consolidar neste centro. O projeto está devidamente aprovado pela PPGCI - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação, e registrado sob o número 1543, cujo parecer favorável à aprovação indicou que: ***ao propor a investigação das atitudes dos alunos em relação ao ensino do inglês como língua estrangeira, a pesquisa contribui para os estudos interdisciplinares entre linguística e sociologia voltados aos processos de ensino-aprendizagem***.

Ressalto que o projeto faz parte das atividades obrigatórias do meu Doutorado em Língua e Cultura, na Universidade Federal da Bahia, sob orientação da profa. Denise de Menezes Scheyerl.

Tenho a intenção de dar uma devolutiva à comunidade acadêmica, cujos dados serão coletados com base nos princípios metodológicos da Pesquisa etnográfica, através de três instrumentos de coleta de dados: 1. Questionário, 2. Entrevista Livre narrativa e 3. Diário de observação Pessoal.

Destaco ainda que a pesquisa não envolve manipulação de elementos químicos ou outros que possam ofender e/ou prejudicar os participantes, bem como não causará nenhum tipo de constrangimento aos voluntários e me comprometo a resguardar os dados coletados, preservando a imagem dos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,



Prof. FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS

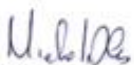
UFRB  
 Centro de Ciências da Saúde  
 Recebido em 23/08/16  
 Samir Amato  
 Assinatura

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
Avenida Carlos Amaral, 1015, Cajueiro.  
Santo Antônio de Jesus - Bahia

### **AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, Micheli Dantas Soares, ocupante do cargo de Coordenadora do Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, AUTORIZO a coleta de dados do projeto "PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?: um estudo sobre atitudes de alguns alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em relação à aprendizagem do inglês como língua estrangeira." do pesquisador FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS, após a aprovação do referido projeto pela Pró Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação, registrado sob o número 1543 e pelo Comitê de Ética.

Santo Antônio de Jesus, 21 de junho de 2016



Micheli Dantas Soares

Coordenação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde

SIAPE 1298060  
**Micheli Dantas Soares**  
Coord. Bacharelado Interdisciplinar em  
Saúde UFSURFB  
SIAPE 1298060



# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador FLAVIUS ALMEIDA DOS ANJOS a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "**PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?**": UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SAÚDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE.", o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

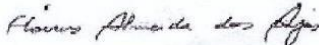

Salvador, 30 de agosto de 2016

Risonete Batista de Souza  
Diretora do Instituto de Letras-UFBA

  
**RISONETE BATISTA DE SOUZA**  
Diretora do Instituto de Letras/ILUFBA  
Assinatura e carimbo



## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: "PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?": UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SAÚDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE.ç			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 90			
3. Área Temática: Aquisição, ensino e aprendizagem de línguas			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: FLAVIUS ALMEIDA DOS ANJOS			
6. CPF: 957.755.365-68	7. Endereço (Rua, n.º): BENJAMIN CONSTANT CENTRO CACHOEIRA BAHIA 44300000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 75981857430	10. Outro Telefone: (*75) 3425-1107	11. Email: flaviusanjos@ig.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>29</u> / <u>08</u> / <u>2016</u>		 _____ Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal da Bahia - UFBA	13. CNPJ: 15.180.714/0001-04	14. Unidade/Órgão: Instituto de Letras/Prog. de Pos. Grad. Em língua e Cultura	
15. Telefone: (71) 3283-6248	16. Outro Telefone: (71) 3253-6256		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Risoneide Batista de Souza</u>	CPF: <u>290 371 405 30</u>		
Cargo/Função: <u>Diretora</u>			
Data: <u>30</u> / <u>08</u> / <u>2016</u>	 _____ Assinatura Risoneide Batista de Souza Diretora do Instituto de Letras-UFBA		
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

### Declaração de Confidencialidade do Participante no Estudo

Asseguramos que os participantes da pesquisa "PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?": UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SAÚDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE" terão a sua confidencialidade resguardada pela equipe envolvida na condução do projeto de pesquisa e que em nenhum momento as suas identidades serão reveladas, conforme disposto na Resolução 466/12 que substitui a 196/96, item IV.1.g do Conselho Nacional de Saúde e demais normas legislativas vigentes.

Salvador, 5 de junho de 2016.

Assinatura manuscrita em tinta preta de Flávio Almeida dos Anjos.

---

FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS (Orientando)

Assinatura manuscrita em tinta azul de Denise Chaves de Menezes Scheyerl.

---

Profa. Dra. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL (orientadora)



# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

## Termo de Concordância com o Projeto de Pesquisa

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com as diretrizes que norteiam a pesquisa intitulada "PRA QUE ESTUDAR INGLÊS SE NÃO VOU PARA OS ESTADOS UNIDOS?": UM ESTUDO SOBRE ATITUDES DE ALGUNS ALUNOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SAÚDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LE.", a qual será executada com base na Resolução do CNS N° 466 de 2012, que regulamenta a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Salvador, 5 de junho de 2016.

---

FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS (Orientando)

---

Profa. Dra. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL (orientadora)